

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Promoção da Comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC

Ana Carolina Almeida Lote

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Carolina Almeida Lote

Promoção da Comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Sarmento
Coelho

Outubro, 2016

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho, pela sua orientação disponibilidade e recomendações.

À CERCIPOM onde realizei a minha intervenção, mais nomeada à equipa de intervenção precoce.

À psicóloga Lília Lopes, que acompanhei durante a minha intervenção com o B. Obrigada pela orientação, pela aprendizagem e por me mostrar que nunca devemos deixar de lutar por aquilo em que acreditamos!

À minha mãe e ao meu pai pelo apoio incondicional, pela paciência e pelas palavras de encorajamento.

À minha irmã, também pelo apoio, mas acima de tudo pelo empréstimo do computador que deixou de utilizar para eu poder escrever.

À minha Ana Rita, que foi a melhor coisa que Coimbra me alguma vez me deu, uma amiga que se tornou mais que uma amiga, se tornou família! Que partilhou todos os momentos da vida académica e que sem ela não seria a mesma coisa.

À Andreia, a amiga da faculdade que será para sempre, que sempre acreditou que era capaz e sempre tinha uma palavra de encorajamento.

À Carla, pela paciência para me ouvir nos momentos em que pensava desistir e pela ajuda nas traduções.

Ao B. e à sua família, por me terem possibilitado a realização do projeto.

Promoção da comunicação através do sistema aumentativo e alternativo SPC

Resumo: A comunicação é fundamental para os seres humanos e o meio mais comum de comunicação é a linguagem verbal. Quando esta se encontra comprometida, devem-se arranjar soluções.

No caso do autismo, os indivíduos têm dificuldades na comunicação verbal sendo por vezes necessário a ajuda de um sistema de comunicação para desenvolver a comunicação ou até servir de meio de comunicação.

Este trabalho tem como objetivo a promoção da comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC. A intervenção concretizou-se numa criança de 3 anos com perturbação de espectro de autismo com diagnóstico de atraso na linguagem, integrada numa equipa de intervenção precoce. A intervenção baseou-se na introdução do sistema SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação) com o objetivo de desenvolver a intencionalidade comunicativa, estabelecer interações comunicativas e desenvolver a oralidade.

Os resultados da intervenção demonstraram-se positivos. Antes da intervenção a criança não verbalizava apenas emitia sons e apresentava muitas estereotipias. Após a intervenção, a criança desenvolveu a verbalização e a intencionalidade de comunicação.

Palavras-chave: Comunicação, Autismo, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Intervenção Precoce, Símbolos Pictográficos de Comunicação

Promotion of communication through the augmentative and alternative communication system SPC

Abstract: Communication is essential to human beings and the most common way of communication is verbal language. When the verbal language is affected we should look for solutions.

Individuals with autism have difficulties with verbal communication and sometimes it is necessary the help of a communication system to develop communication or even serve as a mean of communication.

The present project had the purpose of promote the communication through the augmentative and alternative system SPC (pictographic communication system). The intervention was based on a 3 year old child with autism spectrum disorder with language delay, in a early intervention team. The purpose of the introduction of an augmentative and alternative communication was to develop communicative intentionality, establish communicative interactions and develop oral communication.

The results are positive. Before the intervention the child didn't verbalized, only emitted a few sounds and many stereotypies. After the intervention the child developed verbalization and the intentionality of communication.

Keywords: Communication, Autism, Augmentative and Alternative Communication, Early Intervention, Picture Communication Symbols

Sumário

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico sobre o autismo.....	3
1. Perspetiva Histórica.....	5
2. Definição Conceptual	6
3. Etiologia.....	7
3.1. Teorias biológicas.....	7
3.2. Teorias psicogenéticas.....	9
3.3. Teorias psicológicas.....	9
3.4. Teorias afetivas.....	10
3.5. Teorias cognitivas.....	11
4. Prevalência.....	10
5. Caracterização de um indivíduo com Perturbação de Espectro de Autismo (PEA)	11
6. Diagnóstico e Avaliação.....	13
7. Modelos de Intervenção.....	16
8. Autismo e Família.....	20
Capítulo II – Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	23
1. Comunicação e Linguagem.....	25
1.1. Intencionalidade comunicativa.....	27
2. Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	28
2.1. Símbolos, signos gráficos e imagens.....	29
Capítulo III – Comunicação Aumentativa e Alternativa na Perturbação do Espectro de Autismo.....	31
1. Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	33
2. A importância dos SAAC na comunicação.....	36
3. Vantagens e desvantagens da aplicação de um SAAC.....	37
4. Estratégias de introdução de um SAAC	38
5. Como estimular a comunicação da criança autista.....	39

6. Os SAAC como auxiliar da comunicação da criança autista.....	39
7. O Sistema SPC.....	40
7.1. O sistema SPC na comunicação da criança autista.....	42
Capítulo IV - Estudo Empírico.....	43
1. Metodologia.....	45
2. Objetivos do estudo.....	46
2.1. Caracterização do B.....	46
2.2. Caraterização do contexto.....	47
3. Procedimentos.....	47
3.1. Horário estruturado.....	47
3.2. Tabela de comunicação.....	48
4. Planificação do projeto.....	50
4.1. Fase I – Recolha de dados.....	51
4.2.1. Análise documental.....	51
4.2.2. Registo contínuo.....	53
4.2. Fase II – Intervenção.....	54
4.2.1. Horário estruturado e tabela de comunicação.....	55
4.2.2. Planificação das atividades.....	56
4.3. Fase III – Avaliação.....	63
5. Resultados.....	64
5.1. Apresentação e análise de resultados.....	64
Considerações Finais.....	67
Referências bibliográficas.....	71
Anexos.....	76

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PEA – Perturbação de Espectro de Autismo

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

SAAC – Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação

SGS II – Schedule of Growing Skills (Escala de Avaliação das Competências do Desenvolvimento Infantil)

Figuras:

Fig. 1: Horário estruturado da rotina do B.

Fig. 2: Cartão de comunicação

Fig. 3: Símbolos Sociais SPC

Fig. 4: Símbolos de verbos SPC

Tabelas

Tabela I – Critérios de diagnóstico da perturbação de espectro de autismo (DSM V)

Tabela II – Sistemas de comunicação sem ajuda

Tabela III – Sistema de comunicação com ajuda

Tabela IV – Vantagens e desvantagens dos SAAC

Tabela V – Chave de Fitzgerald

Tabela VI – Cronograma do projeto

Tabela VII – Cronograma da duração do projeto

Tabela VIII – Avaliação SGS II de 22/02/2015

Tabela IX – Dados PIIP de 27/07/2015

Tabela X – Reavaliação SGS II de 24/05/2016

Tabela XI – Dados PIIP de 09/09/2016

Tabela XII – Cronograma das atividades

Tabela XIII – Dados do desenvolvimento do B. da reavaliação SGS II.

Tabela XIV – Critérios e instrumentos da intervenção

Tabela XV – Comparação do desempenho comunicativo do B.

Introdução

A comunicação desempenha um papel importante no desenvolvimento do ser humano, é através da comunicação que os indivíduos se relacionam e constroem ligações afetivas. Para um desenvolvimento adequado da comunicação é necessário criar oportunidades comunicativas que desenvolvam a vontade de comunicar.

A fala é o meio mais elaborado de interação comunicativa. A linguagem oral é um instrumento essencial para comunicarmos, é de tal modo poderosa que a partilha de um sistema linguístico que nos agrega no mesmo clube de falantes, permitindo-nos usufruir de experiências que outros vivenciaram, proporciona-nos o trabalho e o divertimento em grupo e facilita-nos as aprendizagens individuais e sociais (Sim Sim, 1998, p. 23). Quando a fala está comprometida deve-se recorrer à comunicação aumentativa e alternativa (CAA).

A CAA é uma mais-valia quando a comunicação verbal está afetada, oferece métodos de ampliação das capacidades de comunicação ou de substituição, caso exista ausência de expressão comunicativa perceptível. Os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (SAAC) devem ir ao encontro as necessidades dos indivíduos, melhorando a sua qualidade de vida e permitindo a sua inclusão na sociedade como um indivíduo capaz de expressar a suas opiniões e ideias.

O presente projeto tem como objetivo a promoção da comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC. Baseou-se numa criança de 3 anos com atraso na linguagem e perturbação de espectro de autismo, integrada numa equipa de intervenção precoce.

O projeto está dividido em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta um enquadramento sobre o autismo, engloba a perspetiva histórica, a definição conceptual, a etiologia, a prevalência, a caracterização de um indivíduo com perturbação de espectro de autismo, o diagnóstico e a avaliação e alguns modelos de intervenção. O Capítulo II, correspondente à Comunicação Aumentativa e Alternativa, descreve a comunicação e linguagem, a comunicação aumentativa e alternativa, os SAAC, a importância do SAAC na comunicação, as suas vantagens e desvantagens e estratégias de

implementação. O Capítulo III, correspondente à Comunicação Aumentativa e Alternativa na perturbação do espectro de autismo, descreve como estimular a comunicação da criança autista, os SAAC como a auxiliar da comunicação da criança autista, o sistema SPC e a sua utilização na comunicação da criança autista. Por fim o Capítulo IV, relativo ao Estudo Empírico, diz respeito à caracterização do estudo, os objetivos, a metodologia, apresentação da intervenção e por fim as considerações finais de todo o trabalho.

CAPÍTULO I

—

ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE O AUTISMO

1. Perspetiva histórica

Leo Kanner (pedopsiquiatra) descreveu o autismo infantil em 1943, através do estudo de um grupo de 11 crianças que apresentavam comportamento distinto. Atualmente os indivíduos que se enquadram neste tipo de distúrbios, refere-se que estão afetados por um autismo típico ou clássico.

Estas crianças tinham uma aparência normal, no entanto cada uma delas exibía um isolamento extremo, desejo pela conservação da semelhança, uma boa capacidade de memorização mecânica, expressão inteligente e ausente, mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa, hipersensibilidade, relação estranha e obsessiva com objetos.

Hans Asperger (pediatra), em 1944 publicou um trabalho intitulado de “Autistic Psychopathy in Childhood” onde descreveu um grupo de rapazes que tinham um QI médio ou acima da média, mas com algumas dificuldades de socialização. Este grupo de rapazes demonstrava preferência pelo jogo solitário e muitos apresentavam ansiedade e perturbação quando ocorriam mudanças inesperadas no seu quotidiano.

O grupo descrito por Asperger era caracterizado por indivíduos estudantes que tinham uma boa capacidade de falar fluentemente, no entanto exibiam uma falta de compreensão e de capacidade relativamente à importância e ao uso da conversação social. Exibiam um tipo de discurso pretensioso e estereotipado na sua enunciação, no entanto com um bom conteúdo gramatical, boa articulação e um vocabulário rico. Com estas dificuldades, relacionam-se conversas unilaterais, discursos em forma de monólogos e um uso inapropriado de palavras características do discurso do adulto.

Outra característica do grupo de estudo de Asperger era a de todos os rapazes fazerem uma tentativa de aproximação dos outros e de socialização, acompanhadas de erros, uma vez que não eram capazes de aprender com os erros. Além da falta de competências sociais, notava-se uma fraca coordenação, sendo descritos com “desajeitados”.

Wing e Gould, em 1979, apresentaram os resultados de um estudo levado a cabo em Camberwell, onde concluíram que embora as crianças autistas apresentassem inúmeras dificuldades, havia três áreas de incapacidade – linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação (Jordan, 2000).

Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie, baseando-se no estudo de Wing e Gould, desenvolveram a “teoria da mente” onde referem que as pessoas com perturbações do espectro de autismo têm uma incapacidade de compreender os estados mentais dos outros (Baron-Cohen, 1985).

2. Definição conceptual

Segundo Correia (1997), o autismo é um problema neurológico que afeta a perceção, o pensamento e a atenção. Traduz-se numa desordem do desenvolvimento que se manifesta nos 3 primeiros anos de vida. Nielsen (1999), considera o autismo como um problema neurológico caracterizado por um decréscimo da comunicação e das interações sociais. Mello (2001) caracteriza o autismo como um continuum que vai do grau leve ao severo.

Hoje, o termo autismo é utilizado para caraterizar um espectro de síndromes com caraterísticas em comum, passando-se a designar como Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

As PEA são perturbações severas do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldade muito específicas da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações da rotina e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do individuo com o meio (Jordan, 2000; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

3. Etiologia

Ainda não foi encontrada nenhuma causa específica sobre a origem do autismo, havendo várias teorias associadas. Smith (2008) refere que alguns pesquisadores acreditam que algumas causas de autismo têm origem em lesões na formação do cérebro.

São várias as teorias que pretendem esclarecer as perturbações do espectro do autismo. Destas teorias destacam-se as teorias psicogenéticas, teorias biológicas (com os estudos genéticos, estudos neurobiológicos, estudo neuro químicos, estudos imunológicos e os fatores pré, peri e pós-natais), teorias psicológicas, teorias afetivas e teorias cognitivas.

3.1. Teorias Biológicas

Investigações relacionadas com a perturbação do espectro do autismo referem uma origem neurológica de base, resulta de uma perturbação em determinadas áreas do sistema nervoso central, afetando a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual, bem como a capacidade de estabelecer relações (Marques, 2000; Pereira, 2006).

O autismo é 4 vezes mais comum nos indivíduos do sexo masculino. Vários estudos relacionam o autismo com vários distúrbios biológicos, atualmente aceita-se que o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de socialização.

Estudos genéticos e o autismo

O autismo ocorre com mais frequência em pares de gémeos monozigóticos (Rimland, 1964).

A perturbação do espectro do autismo é uma situação de base genética com uma heritabilidade de 90% (Quinhones-Levy, 2004). Ainda a mesma autora, refere o modelo de hereditariedade complexa onde há a interação de vários genes de suscetibilidade com o ambiente (3 a 6 genes).

Estudos neurobiológicos

As perturbações associadas ao autismo estão relacionadas a malformações no neocórtex, gânglios basais e outras estruturas (Barthélémy & LeLord, 1987; Bosa & Callias, 2000; Lippi, 2005; Tomkiewicz).

Trevarthen (1996 in Marques, 1998) considera que a perturbação do espectro de autismo seria provocada por um desenvolvimento cerebral anormal, que se inicia desde o nascimento, manifestando os seus efeitos a nível do comportamento ao longo da infância e sobretudo no início do desenvolvimento da linguagem.

Estudos imunológicos

Os fatores imunológicos que estão relacionados com a perturbação do espectro de autismo são as infeções virais intrauterinas: como a rubéola (5 a 10% dos casos de autismo), a infeção pós-natal por herpes (quadros típicos de autismo de Kanner), a infeção congénita com citomegalovírus. (Stubbs, Ash & Williams, 1984; Gillberg, 1989).

Fatores pré, peri e pós-natais

Os fatores pré-natais associados à perturbação de espectro de autismo fazem parte as hemorragias (após o 1º trimestre da gravidez), uso de medicação, alterações no líquido amniótico e gravidez tardia (Gillberg, Merdin & Ehlers, 1996).

A existência de condições e patologias médicas podem predeterminar o desenvolvimento da perturbação de autismo. Cohen e Bolton (1994), propuseram um modelo que ajuda a explicar as várias causas que podem estar associadas às áreas cerebrais danificadas responsáveis pelo desenvolvimento normal da comunicação.

De forma geral, os estudos neurológicos colocaram em evidência a origem orgânica da perturbação do espectro do autismo. No entanto, nenhum fator foi identificado.

3.2. Teorias psicogenéticas

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento, do ponto de vista das teorias psicogenéticas. Kanner, inicialmente em 1943, sugeria uma possibilidade de existência de uma componente genética e que eram os pais que contribuíam para o distúrbio.

Esta teoria baseia-se nas teorias psicanalíticas que sugeriam que os pais frios e pouco expressivos, tinham filhos com autismo. Segundo Marques (1998), Kanner considerou que as características dos pais das crianças com autismo se traduziam em relações distorcidas e patológicas com os seus filhos e estavam na origem do autismo, caracterizando-o como uma perturbação emocional.

Bettlheim (1967) desenvolveu a teoria das “mães frigorífico” - as crianças tornavam-se autistas como uma resposta a um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte da mãe. No entanto, não existe nenhuma prova empírica que apoie a noção de que o autismo seja causado por padrões familiares desviantes.

3.3. Teorias Psicológicas

Nos últimos 30 anos, assistiu-se à primazia das características cognitivas, deixando de haver enfoque nos sintomas afetivos e comportamentais (Wing, 1997 in Marques, 1998, p. 60). Rimland (1964) desenvolveu uma das primeiras teorias onde pretendeu verificar se as crianças com autismo falhavam na associação dos estímulos recebidos com a memória como resultado de experiências anteriores.

Hermelin e O’Conner (1970) identificaram o défice cognitivo básico relativo à perturbação do espectro de autismo. Indivíduos autistas arquivavam as informações verbais sem atribuir significado, sendo que um dos défices mais específicos do autismo é a incapacidade de avaliar a ordem e a estrutura da informação - e posteriormente de reutilizar a informação (Pereira, 1996). Incapazes de extrair regras ou de estruturar experiências nos domínios verbal e não-verbal onde se torna perceptível a dificuldade em realizar tarefas orientadas

por regras de linguagem e interações sociais (Happé, 1994 in Marques, 1998, p. 60).

Firth e Hermelin, na década de 70, demonstraram a existência de padrões de resposta rígidos e estereotipados na maior parte dos testes cognitivos (Marques, 1998). O’Conner e Leboyer, na década de 80, seguiram a mesma linha de pensamento e acrescentaram que indivíduos autistas não possuem uma “representação mental interior” – o que determina a dificuldade em generalização manifesta nas dificuldades de aprendizagem.

Ruther, nos fins dos anos 70, coloca a hipótese que a perturbação do espectro do autismo se deve a uma perturbação do desenvolvimento da linguagem associada a um défice cognitivo específico (50% tinham o QI inferior a 50).

Nos anos 80, Uta Firth, Alan Leslie e Baron Cohen, sugerem a “Teoria da Mente” e com ela a Tríade de Incapacidades. Segundo esta teoria a tríade de incapacidades da perturbação do espectro do autismo devia-se ao facto de estes indivíduos serem incapazes de “lerem a mente dos outros”. A teoria da mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e predizer o comportamento das mesmas em função destas atribuições.

3.4. Teorias afetivas

A teoria afetiva sugere que o autismo tem origem numa disfunção primária do sistema afetivo, ou seja, uma incapacidade básica para interagir emocionalmente com os outros o que leva a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na inabilidade de abstrair e simbolizar (Borges, 2000, Bosa & Callias, 2000, Lippi, 2005).

3.5. Teorias Cognitivas

Ritvo (1976) considerou a perturbação do espectro de autismo como uma desordem do desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central.

Estudos de Kanner e Eisenberg, nos últimos 50 anos permitem afirmar:

- A descrição semiológica do Autismo Infantil Precoce não sofreu modificações aos longos dos anos;
- A conceção do quadro da perturbação, passa de uma etapa psicopatológica a uma etapa clínica;
- A causa do Autismo Infantil Precoce vai passar, no decorrer dos anos, de uma posição psicopatológica a uma posição biológica (genética e/ou bioquímica) após percorrer uma etapa intermediária de posição funcional;
- Especificações sobre inteligência, frieza afetiva mostraram falhas.

4. Prevalência

A prevalência estimada da perturbação do espectro de autismo é de 10 a 20 a cada 10000 casos. Estudos recentes referem valores entre 1,1 e os 12 por cada 1000 casos, o que não se traduz num aumento da incidência, mas sim no aumento do número de casos identificados.

O aumento do número de casos identificados deve-se ao facto de as perturbações de espectro de autismo estarem mais clarificadas, de haver maior consciencialização do problema, de haver melhor deteção de casos sem atraso mental e de haver incentivo à determinação de um diagnóstico (Oliveira et al., 2007).

5. Características de um indivíduo com Perturbação do Espectro de Autismo

Lorna Wing (Wing & Gould, 1979) descreveu a **Tríade de Incapacidades**, segundo a autora as áreas afetadas são o domínio social, o domínio da linguagem e comunicação e o domínio cognitivo.

Estas características estão presentes desde o início da infância e limitam o funcionamento diário, no entanto as repercussões das limitações dependem do indivíduo e do ambiente em que vive. As manifestações da perturbação de

espectro de autismo variam da gravidade do autismo, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica.

A perturbação do espectro de autismo engloba o autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global de desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM V, 2013).

Segundo a DSM V (2013), as principais características que descrevem a perturbação do espectro de autismo (PEA) são as seguintes:

- Limitações na comunicação e na interação social.
 - Défices verbais e não-verbais na comunicação social - dependem a idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como do tratamento e do apoio atual;
 - Défices de linguagem - ausência total da fala, atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, ecolalia até à linguagem literal ou afetada;
- Défices na reciprocidade socio emocional - capacidade de envolvimento com os outros e de partilhar ideias e sentimentos. Quando há linguagem, esta é normalmente unilateral, nunca como o objetivo de socializar é apenas usada com o objetivo de solicitar e não o de comentar ou partilhar sentimentos e conversar.
- Défices na comunicação não-verbal - expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contacto visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entoação da fala.
- Interesse social ausente, reduzido ou atípico
 - Rejeição dos outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas.
 - Preferência por atividades solitárias ou interações com indivíduos muito jovens ou mais velhos.
 - Amizades unilaterais ou baseadas em interesses especiais – criação de “amigos imaginários” sem uma ideia real do que isso significa.

- Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais.
 - Estereotipias motoras simples (abandar as mãos, estalar os dedos);
 - Uso repetitivo de objetos (girar objetos, ordenar os brinquedos) e fala repetitiva (ecolalia, repetição imediata ou atrasada de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia);
 - Resistência a mudanças (sofrimento relativo a pequenas mudanças, rigidez de pensamento e insistência com o cumprimento das regras);
 - Padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (perguntas repetitivas, percorrer um perímetro);
 - Interesses fixos, reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso e restrições alimentares.

Um aspeto precoce do transtorno do espectro de autismo é a atenção compartilhada prejudicada. Este prejuízo é manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com os outros ou a dificuldade para seguir o gesto de apontar de outras pessoas. O dano pode ser subtil em áreas individuais, mas é perceptível no contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social.

6. Diagnóstico e Avaliação

O diagnóstico é a “distinção de um caso entre todos dos outros. Por outras palavras, é tentar perceber como e porquê determinados sintomas aparecem num determinado individuo dada a sua constituição - fatores genéticos, temperamento, desenvolvimento, história de vida e circunstâncias psicossociais (Van der Gaag,2003, cit. in Telmo et Ajudaautismo,2006, p.7)).

O diagnóstico descreve os sintomas do espectro do autismo, os sintomas mais marcantes e os mais moderados, assim com os pontos fracos e os fortes da criança em questão. Quanto mais precoce for o diagnóstico, mais cedo começa a intervenção.

Segundo Telmo e Ajudaautismo (2009) não podemos realizar um diagnóstico apenas tendo em conta os comportamentos demonstrados, é necessário compreender o modo como a criança pensa e se sente para compreendermos o seu comportamento. A avaliação assume um carácter importante e complementa o diagnóstico.

Segundo a DSM V (2013), os critérios de diagnóstico para a perturbação de espectro de autismo são os seguintes:

Tabela I – Critérios de diagnóstico da perturbação de espectro de autismo (DSM V)

A. Défices persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Défices na reciprocidade socio emocional; 2. Défices nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; 3. Défices para desenvolver, manter e compreender relacionamentos
B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; 4. Híper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento
D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritivos e repetitivos.

Diagnóstico Diferencial

O diagnóstico diferencial da perturbação do espectro de autismo deve estabelecer-se com as perturbações do desenvolvimento, nomeadamente a síndrome de Rett, o mutismo seletivo, o transtorno da linguagem e transtorno da comunicação social (pragmática), a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) sem transtorno do espectro autista, o transtorno do movimento estereotipado, o transtorno de défice de atenção/hiperatividade e a esquizofrenia.

Avaliação psicoeducativa

A avaliação de uma criança com perturbação de espectro de autismo é realizada a nível comportamental, uma vez que não existem marcadores físicos para esta perturbação. O diagnóstico é feito com base numa avaliação do comportamento da criança, incluindo testes às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem recetiva-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença ou ausência de sinais específicos de autismo (Siegel, 2008).

7. Modelos de intervenção

Os pais de uma criança autista quando escolhem o tipo de intervenção para os seus filhos, tem que ter em conta que ainda não há evidências que um determinado tratamento seja a cura para a perturbação. No entanto podem existir intervenções específicas que podem ter um impacto positivo e ajudem a combater as preocupações.

O planeamento do tratamento específico a cada etapa da vida do indivíduo é então a ideia base da boa intervenção na perturbação do espectro de autismo. Com crianças, a prioridade normalmente é a terapia da fala, terapia da interação social/linguagem, educação especial e o suporte familiar. Na entrada na adolescência, o objetivo são as habilidades sociais, a terapia ocupacional e a sexualidade. Por fim na entrada na vida adulta, devem-se trabalhar as questões de moradia e de tutela.

Para Lord e Rutter (2002), existem quatro alvos básicos para a intervenção: 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo, 2) aperfeiçoar a aprendizagem e a capacidade de solucionar problemas, 3) diminuir comportamentos que interferem com a aprendizagem e com o acesso às oportunidades de experiências do quotidiano, por fim 4) intervenção familiar – ajudar as famílias a lidar com o autismo.

Desenvolvimento social e comunicativo

Crianças com défice na comunicação verbal podem precisar de formas de comunicação alternativa. A escolha de um sistema de comunicação alternativa depende das habilidades da criança e do seu grau de comprometimento. Os sistemas de sinais têm sido amplamente utilizados, o **Makaton** é um exemplo de um sistema que engloba símbolos e sinais (Lord e Rutter, 2002).

Um sistema baseado em figuras parece exigir menos habilidades cognitivas, linguísticas ou de memória. As figuras utilizadas, podem ser fotografias ou desenhos, refletem as necessidades e o interesse do indivíduo. O **PECS** (Picture Exchange Communication System) é um sistema em que a criança exerce um papel ativo, utilizando a sua tabela de comunicação, os sinais e o velcro para iniciar o início da atividade, as alterações e o fim (Bondy

e Frost, 1995). Outro sistema que pode ser utilizado é o **SPC** (Sistema Pictográfico de Comunicação) em que o objetivo é o mesmo que o do PECS, no entanto os símbolos são diferentes e não requer uma formação especializada para utilização¹. Estes sistemas facilitam tanto a comunicação como a compreensão, quando se estabelece a associação símbolo/atividade – muitas vezes os pais podem criar a preocupação de que a utilização de sinais vai diminuir a motivação para o desenvolvimento da fala, mas até agora não há evidências que isso possa acontecer. Ao focar a intervenção em formas alternativas de comunicação as crianças são encorajadas a desenvolver a fala. O uso da sinalização segue o mesmo padrão do treino verbal, os sinais são raramente utilizados para compartilhar experiências, para expressar sentimentos/emoções ou para comunicar reciprocamente. Para crianças mais jovens que são capazes de falar algumas palavras ou emitir sons espontaneamente, os programas de linguagem individualizados são importantes para melhorar a compreensão e a complexidade da fala. Com isto surge a necessidade de os pais utilizarem estratégias para encorajar a fala e desenvolver habilidades imaginativas – os pais podem manter brinquedos e guloseimas longe da criança, mas à sua vista que atraiam a sua atenção (esta estratégia ajuda a criança a desenvolver a comunicação para obter o que quer). As habilidades imaginativas podem ser desenvolvidas, colocando o enfoque nos interesses estereotipados da criança, expandindo os tópicos de interesse.

Para Bebko, Perry e Bryson (1996) e Green (1994), a **comunicação facilitada** envolve o uso de apoio físico para auxiliar as crianças a utilizar cartões de comunicação de vários tipos – as respostas estão sob o controlo do facilitador e não da criança. Os dispositivos computadorizados têm sido especialmente projetados para crianças com autismo, o foco está e ativar a alternância dos interlocutores e em encorajar a interação (Howlin, 1998). O uso de material computadorizado é positivo uma vez que o material visual é mais bem compreendido e aceite que o verbal – no entanto os computadores podem também aumentar obsessões por tecnologia.

¹ O Makaton e o PECS são sistemas que requerem formação específica para a sua utilização, existindo cursos específicos e os símbolos não estão disponíveis para quem não tem a formação específica no Makaton ou no PECS. O sistema SPC torna-se mais acessível uma vez que os símbolos se encontram disponíveis on-line e não requer formação específica.

Um sistema de instrução com base visual que tem feedback positivo é o programa educacional **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). É um programa estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, a aprendizagem e reduzir comportamentos inapropriados. Áreas e recipientes de cores diferentes são utilizados para ensinar as crianças sobre o lugar a ocupar no momento certo e a sequência de atividades durante o dia (Leon e Bosa, 2005). Muitas crianças autistas têm dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldades para lidar com sequências complexas de instruções que necessitam de ser simplificadas em unidades menores.

Aperfeiçoamento da aprendizagem e a capacidade de solucionar problemas

Estudos sobre programas de ensino como o TEACCH demonstram a importância da organização do ambiente do indivíduo, do uso de pistas visuais e o trabalho com base nas habilidades prévias da criança, em vez de superar os défices do autismo.

Promover precocemente a educação formal e integração de todos os profissionais é a abordagem terapêutica mais efetiva (Rogers, 1996). O contexto facilita o uso de técnicas mais consistentes que pode estar relacionado à generalização e à manutenção de habilidades adquiridas. Estas estratégias ajudam a minimizar problemas comportamentais, uma vez que as crianças aprendem rapidamente que os seus comportamentos podem servir como meio para controlar o seu ambiente.

A **terapia comportamental** também tem alguma relevância na intervenção no autismo. Esta baseia-se na aprendizagem de novos comportamentos e na diminuição de excesso de comportamentos disruptivos. O tratamento é visto como aprendizagem ou reaprendizagem de novos comportamentos, de modo progressivo. Os modelos comportamentais são concebidos para poder ensinar à criança padrões necessários à sua participação na comunidade, que são desejáveis a uma melhor realização dos seus potenciais intelectuais e emocionais (Pereira, 1996).

Um método comportamental com alguma base empírica é o **método Lovaas**. É um programa comportamental intensivo realizado onde são trabalhadas as áreas da linguagem, aspetos cognitivos, comportamento social.

Modificação comportamental

A intervenção deve ter como objetivo a melhoria das áreas de desenvolvimento, as habilidades sociais e a linguagem. Deve-se ter em conta a função dos comportamentos desafiadores que são as causas implícitas das alterações de comportamento e a os défices da socialização e linguagem (Howlin, 1998).

Os comportamentos desafiadores têm funções comunicativas, tais como indicar a necessidade de atenção ou de ajuda, fugir a situações que provoquem sofrimento, obter objetos desejados, protestar contra atividades não desejadas.

A modificação de comportamentos desafiadores deve ser realizada gradualmente, tendo como objetivo reduzir a ansiedade e o sofrimento. Na modificação de comportamento devem-se estabelecer regras claras e consistentes, a modificação deve ser gradual, identificar funções implícitas (como ansiedade e incerteza), modificar o ambiente do indivíduo e a transformar as obsessões em atividades adaptativas (Howlin, 1998).

Os défices nos comportamentos sociais de crianças autistas devem-se ao facto de estas terem dificuldade em colocarem-se no lugar do outro. O treino de habilidades sociais é mais eficaz quando se utiliza uma situação específica, pois cada situação exige uma resposta social diferente. O resultado das intervenções em grupos de habilidades sociais tende a ter um efeito mais limitado, devido às dificuldades de generalização das habilidades adquiridas. Aprender como interagir com crianças da mesma idade é uma tarefa difícil para crianças com perturbação de espectro de autismo.

8. A família e o autismo

A chegada de um filho é sempre um momento importante e é sempre uma fase cheia de expectativas. A partir do momento que o bebé nasce, os pais acompanham o seu desenvolvimento e aos poucos vão conhecendo o seu bebé. Descobrir que um filho é autista pode ser uma experiência angustiante, para alguns pais o diagnóstico pode ser uma surpresa, mas para outros pode ser uma confirmação de uma suspeita.

Todos os pais idealizam o “filho perfeito” quando este é diagnosticado com autismo, instala-se a dor e o sentimento de culpa. A criança com autismo provoca um impacto emocional de desilusão, ao confrontar o bebé idealizado com a realidade, perdendo os objetivos idealizados (Franco e Apolónio, 2009). São perdidas as expectativas iniciais provocando sentimentos, emoções e atitudes diferentes dos outros pais (Buscaglia, 1993).

O autismo é uma das perturbações do desenvolvimento que proporciona mais dificuldades e mais dúvidas aos pais. Quando a criança nasce é um momento de grande felicidade, no entanto quando a criança é autista os sentimentos mudam, passando a ser de dor, frustração, angústia, medo e insegurança.

Para superar estes sentimentos e para que as crianças tenham lugar nas famílias, têm que ser idealizadas de novo pelos pais (Franco & Apolónio, 2009). Tendo em conta Dantas, Collet, Moura e Torquato (2010), é necessário que as expectativas futuras para a criança idealizada sejam abandonadas e que as experiências de parentalidade voltem a ser idealizadas. Em suma, para que todo este processo seja possível, os pais têm de ultrapassar o luto da perda do bebé sonhado. Este luto caracteriza-se pela presença da criança com as suas características.

O luto dos pais de crianças com autismo processa-se segundo três fases: o diagnóstico, a adaptação e fase avançada da doença (Gomes, 2006).

Na primeira fase, o conhecimento do diagnóstico, a família manifesta choque. A família reconhece a situação, enfrenta a ansiedade, a frustração, a revolta e o sentimento de culpa, sentindo-se impotente perante o diagnóstico. Pode acontecer a família entrar em processo de negação, em que as famílias simplesmente não acreditam no diagnóstico e procuram segundas opiniões.

Na segunda fase, surge a adaptação à doença e aqui é quando a família já começa a aceitar a deficiência. A família já é capaz de falar sobre o problema e começa a reorganizar as ideias e inicia-se a aprendizagem para viver com uma criança com autismo.

Na terceira fase, correspondente à fase avançada da doença, surge o desejo de não expressar os sentimentos, no entanto estão presentes pelos sentimentos de mal-estar e de culpa.

A família da criança autista necessita de fazer uma reorganização do funcionamento psíquico, uma vez que o diagnóstico de autismo só é conhecido após o nascimento, normalmente entre os 0 e os 3 anos de idade. (Aguiar, 1997 cit por Geraldles, 2005). Este facto provoca aos pais sentimentos de insegurança, dúvida e angústia. Ainda as características associadas ao autismo, comportamentais, de comunicação e de linguagem, inibem a família o que torna mais difícil a verdadeira aceitação da criança.

É importante para a família aprender a conviver com a criança e com as suas limitações. O medo passa a ser uma reação comum e com ele vêm as incertezas em relação à criança, o seu prognóstico e o seu futuro.

CAPÍTULO II – COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

1. Comunicação e Linguagem

A palavra comunicação deriva do termo latino *communicare* que tem como significado “partilhar, partilhar algo, tornar comum”. É através da comunicação que os seres humanos e animais partilham informações entre si, tornando-a uma atividade essencial para a vida em sociedade. Pode-se definir comunicação como um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento dos outros (Olswang, 1987, cit. in Bloom 1990).

A comunicação é uma forma de integração, instrução, de troca mútua e desenvolvimento. O processo de comunicação passa pela transmissão de informação entre um emissor e um recetor que descodifica a mensagem. É um processo interativo, desenvolvido em contexto social e implica respeito, partilha e compreensão mútua. (Fiadeiro, 1993, cit. In: Nunes, 2001).

A mensagem é codificada através de um sistema de sinais que podem ser gestos, sons, pistas, códigos (p.e. a língua de um país) ou símbolos significativos (p.e. sinais de trânsito, cores do semáforo) que transmitem uma mensagem ao destinatário através de um canal de comunicação. No processo de comunicação participam o emissor, o recetor, o código e o canal de comunicação. O ruído, também está presente no processo comunicativo, uma vez que é o ruído que afeta a captação da mensagem.

A comunicação é um processo complexo de transferência de informação utilizada pelo indivíduo com o objetivo de influenciar o comportamento dos que o rodeia. Num processo de comunicação podem-se utilizar, para além da linguagem oral, a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, as ações, as expressões faciais, a orientação corporal, símbolos ou palavras. Comunicar requer uma combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, a comunicação encontra-se relacionada com todas as áreas de desenvolvimento.

Outros aspetos que podem reforçar o processo de comunicação, como a entoação, a acentuação, o ritmo/velocidade, expressam as emoções e atitudes e complementam a informação linguística. Os processos não linguísticos como os gestos, as expressões corporais, o contato visual e as expressões faciais também contribuem para o processo comunicativo.

Guerreiro (2007) defende que comunicar é “a permutabilidade de conhecimentos, reciprocidade e intercompreensão de mensagens apresentadas sobre vários aspetos, legitimando o sentido e a condição de toda a vida social, sendo um processo essencial, não só de socialização, mas também de formação do indivíduo, atendendo a que este adquire consciência de si próprio à medida que interioriza, exercita e consolida posturas e comportamentos nas trocas significativas com os seus semelhantes” (p.1156).

“A linguagem é vista como a janela do conhecimento humano. A linguagem permite vivências, fazer aprendizagens individuais e sociais e fomenta o divertimento em grupo. A comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos”. (Sim-Sim, 2008, p.19)

O conceito de linguagem é como uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceite (Valmaseda, 1995).

A linguagem é um sistema linguístico complexo que possui uma estrutura específica, que faz parte do ser humano. É vista como resultado da herança genética, não como uma invenção cultural ou um repositório de respostas que aprendemos para usar num grupo social. A linguagem é usada para comunicar e pensar, todas as línguas exprimem ideias e possibilitam que nos expressemos no passado, presente, futuro, e são passíveis de evolução. (Ibidem)

A linguagem utiliza mecanismos que servem para classificar, reforçar ou decodificar a mensagem, os extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura corporal) e os paralinguísticos (velocidade e ritmo das produções, entoação, as pausas). É um sistema de representação e combinação convencional de símbolos arbitrários e de regras, representando ideias com o objetivo de transmitir através do uso, um código socialmente partilhado (a língua). Assim, podemos considerar a linguagem oral, a linguagem escrita, a comunicação e a fala, meios de interação com os outros nos diferentes contextos que se encontra envolvido.

A fala é um dos modos mais usados na comunicação. É um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, com a finalidade de produzir sons e unidades linguísticas realizada através do processo de articulação de sons – fonemas, palavras, frases. A fala é a materialização e manifestação concreta da linguagem.

1.1. Intencionalidade Comunicativa

O conceito de intencionalidade está relacionado com o conceito de comunicação. Sánchez-Cano (2007) refere que a intenção que determinado organismo tem de influenciar o outro é um critério que permite diferenciar a comunicação autêntica (comunicação intencional) da simples transmissão de dados (comunicação não intencional). O recetor é que decide qual a informação é intencional e qual é a não intencional, o que faz com que a comunicação seja um processo interativo.

A intencionalidade comunicativa é um fenómeno onde se atribuem intenções, o que emissor pretende dizer na mensagem e aquilo que o recetor interpreta. Kaye (1986) e Lock (1993) cit. in Sánchez-Cano (2007) entendem que a intencionalidade emerge do processo interativo quando se estabelece comunicação.

Desde cedo que a criança manifesta os seus estados emocionais, em bebé através de vocalizações, expressões e gestos que se convertem em expressões sociais (Vigotsky, 1977 cit. in Sánchez-Cano, 2007). Os adultos atribuem um significado a essas manifestações e a criança acaba por ter um comportamento intencional quando sabe que as suas reações vão provocar determinado tipo de resposta naqueles que a rodeia, o que vai permitir desenvolver relações cada vez mais complexas e, simultaneamente, aprender e adquirir conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Granlund e Olsson (1999, cit. in Sánchez-Cano, 2007) referem quatro etapas na evolução da intenção comunicativa. A primeira refere-se ao período em que a criança não tem consciência das suas intenções, sendo o adulto que as reinterpreta. Na segunda etapa, a criança comunica as suas intenções de forma não-verbal, utilizando gestos e vocalizações para se dirigir ao objeto. Na

terceira etapa, a criança já utiliza recursos verbais e dirige-se ao adulto como recurso comunicativo. Na quarta e última etapa, a criança dirige-se ao adulto como interlocutor.

2. Comunicação Aumentativa e Alternativa

Comunicar é um processo natural entre todos os seres humanos, é através da comunicação que conseguimos viver em harmonia na sociedade. Quando o desenvolvimento normal da comunicação é afetado, devem-se recorrer a outras estratégias que continuem a promover a comunicação.

A comunicação é um processo dinâmico, quando duas pessoas estão a conversar há troca de ideias e de opiniões. Se uma pessoa não dominar a língua ou por algum motivo não conseguir falar, não vai conseguir expressar a sua opinião e por sua vez, não vai conseguir comunicar.

A comunicação alternativa e aumentativa surge para resolver problemas como o anteriormente descrito, são estratégias utilizadas pelo indivíduo não falante ou pelo temporariamente não falante, para comunicar e expressar as suas emoções. Tem um duplo sentido: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa a um indivíduo que não tenha possibilidade de falar.

A comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente, é um sistema que substitui a fala. São exemplos de comunicação alternativa a escrita e o código Morse.

A comunicação aumentativa é a forma de comunicação que serve de apoio, utiliza-se quando a comunicação de um indivíduo não é suficiente para se fazer compreender.

2.1. Símbolos, Signos e Imagens na Comunicação Aumentativa e Alternativa

Símbolos

A palavra símbolo tem origem do grego *súmbolon*, e refere-se a uma figura ou imagem que representa à vista o que é abstrato (Priberam). Ao longo da evolução da humanidade, o símbolo foi sempre utilizado para comunicar.

Atualmente há uma grande preocupação em tornar a informação acessível a todos, tanto para pessoas com dificuldades de aprendizagem e na comunicação. Uma das formas de tornar a informação acessível é através do uso de símbolos simultaneamente com texto escrito. Algumas organizações têm já a preocupação em suportar a informação textual através de símbolos.

Correia e Pinto (2002) dividem os símbolos nas seguintes categorias:

- Símbolos reconhecíveis ou pictográficos (ilustrativos e reconhecíveis);
- Símbolos representativos (conceitos espaciais e temporais);
- Símbolos ilustrativos ou ideográficos (conceito apresentado de forma gráfica, não ensinam conceitos mas reforçam ideias compreendidas anteriormente);
- Símbolos abstratos (implicam memorização)

Signos Gráficos

A comunicação não verbal representa toda a comunicação que se estabelece entre duas ou várias pessoas mediante vetores não verbais. Segundo Beaudichon (2001, p. 41), existem vetores tácteis, térmicos e olfativos, vetores voco-acústicos (gritos e componentes paralinguísticos), vetores visuais (gestos, olhar, mímicas, expressões faciais) e vetores de emblemas (vestuário, maquilhagem e penteado).

Os sistemas de signos gráficos mais conhecidos são o sistema Bliss, o sistema PIC, o sistema SPC e o sistema REBUS.

O sistema Bliss é composto por signos logográficos ou ideográficos - signos que não se baseiam na combinação de letras e é constituído por 100 signos que quando combinados formam palavras novas.

O sistema PIC é constituído por cerca de 1300 símbolos, sendo que em Portugal existem apenas 400 símbolos, os desenhos formam silhuetas brancas sobre um fundo preto e a glosa está sempre escrita em branco sobre o desenho.

O sistema SPC compõe-se de cerca de 3000 signos, sendo que estes são desenhos de linhas simples, com linha preta, sobre fundo branco e a legenda está escrita sobre o desenho.

O sistema REBUS conta com cerca de 2000 símbolos e baseia-se na combinação de signos e de significados dos símbolos.

(Downing 1973, cit. in Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 24).

Imagens

O uso de imagens com indivíduos com necessidades educativas especiais e que tenham comprometimento na linguagem ou que não tenham de todo um meio de comunicação, assume um papel importante. As imagens são um meio de motivação e ajudam a cativar o indivíduo para o desenvolvimento da comunicação. A escolha das imagens deve ir de encontro ao perfil individual de cada criança.

À imagem reconhece-se cada vez mais o seu potencial educativo, uma vez que a imagem é uma aproximação à realidade, materializa-se através da representação de objetos ou ideias facilitando a compreensão.

**CAPÍTULO III – COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA NA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DE AUTISMO**

1. Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) são um conjunto de técnicas, ajudas e estratégias que um indivíduo que tem dificuldade ao nível da comunicação, usa para comunicar (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999, p. 21).

Estes sistemas têm três tipos de funções (Lloyd, 1983, Musselwhite & St Louis, 1982, cit. in Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p. 39):

1. Comunicação temporária – um indivíduo que tenha ficado com a fala comprometida pode utilizar um SAAC para comunicar, até recuperar a fala ou até que esta se torne funcional e inteligível;
2. Promover um meio para facilitar o desenvolvimento da fala e/ou de habilidades cognitivas e comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem;
3. Promover um meio de comunicação a longo prazo, quando a aquisição da fala é impossível.

Os SAAC surgem como complemento da linguagem oral, quando esta não é suficiente para desenvolver a comunicação. Dividem-se em dois grupos: os sistemas de comunicação aumentativos com ajuda e os sistemas de comunicação aumentativos sem ajuda.

Os **sistemas de comunicação com ajuda** são constituídos por símbolos que necessitam um dispositivo, ou seja, necessitam de um suporte físico. Por exemplo: papel, lápis, tabelas de comunicação, sintetizadores da fala e outros dispositivos eletrónicos.

Os **sistemas de comunicação sem ajuda** são constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de ajuda ou dispositivos, como por exemplo as expressões faciais, abanar a cabeça para dizer sim ou não, gestos. Estes sistemas sem ajuda, utilizam parte do corpo do indivíduo emissor para se expressar, o corpo de quem comunica é o vínculo transmissor daquilo que se pretende comunicar (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999, p.22).

Tabela II – Sistema de comunicação sem ajuda (Tetzchner e Martinsen, 2002)

Sistemas de comunicação sem ajuda (Tetzchner e Martinsen, 2002)	
Gestos naturais ou de uso comum	Formas naturais de comunicação com grande valor nas etapas iniciais da intervenção e utiliza-se em simultâneo com outros sistemas de maior complexidade (dizer adeus, mandar calar)
Gestos idiossincráticos	Gestos utilizados e desenvolvidos por pessoas com disfunção da comunicação para interagir com o meio familiar. Estes comportamentos devem ser mantidos e potencializados quando se inicia a intervenção. Permitem uma comunicação rápida e funcional - por exemplo: fechar totalmente os olhos para dizer que tem sono (Basil, 1998, Reily, 2004)
Códigos Gestuais	Sistemas elementares e limitados como os idiossincráticos. Caraterizam-se por terem sido criados com fins pedagógicos e/ou terapêuticos.
Sistemas manuais pedagógicos	Caracterizam-se pela representação em gestos da língua falada, são produzidas mensagens com a estrutura linguística da fala, representando por gestos as palavras correspondentes. Surgem a partir da linguagem da comunidade surda. (Anzini e Deliberato, 2006; Basil, 1998)

Os **Sistemas de Comunicação com ajuda** requerem a utilização de equipamento externo ao corpo do indivíduo e subdividem-se em três categorias: os sistemas tangíveis, os sistemas fotográficos e os sistemas gráficos.

Tabela III – Sistemas de comunicação com ajuda (Tetzchner e Martinsen, 2002)

Sistemas de Comunicação com Ajuda (Tetzchner e Martinsen, 2002)		
Sistemas Tangíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos reais – miniaturas ou partes de objetos; • Madeira ou plástico • Permite discriminar sensações tácteis e visuais 	
	Vantagens	– Ver e manusear o objeto;
	Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> – Tamanho e dificuldade de transporte; – Não é aceite como sistema de comunicação
	Utilizadores	Crianças pequenas com poucos parceiros de comunicação e crianças com limitações no modo de receber a informação
Sistemas Fotográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografias a cores ou a preto e branco; • Recortes de revistas 	
	Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> – Ajuda na organização do tempo e das rotinas; – Ajuda a criança a perceber que pode intervir no meio.
	Utilizadores	Crianças pequenas e

		deficiência mental
Sistemas Gráficos	Recorrem a signos. <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Bliss • Sistema SPC • Makaton 	

2. A importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos na comunicação

A fala é a forma de expressão mais utilizada pelo homem para comunicar e tem um papel fundamental na socialização. Quando a capacidade de falar está comprometida, torna-se necessário utilizar um meio alternativo de comunicação com o objetivo de adaptar-se às capacidades e necessidades do indivíduo, possibilitando a revelação de todo o potencial cognitivo (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação são conjuntos de técnicas, estratégias, ajudas que facilitam a comunicação de indivíduos que tenha, dificuldades na comunicação, reforçando assim o desenvolvimento linguagem ou então promovendo uma forma de comunicação. Os indivíduos que estão incapacitados de falar devem recorrer o mais precocemente a estes sistemas alternativos como forma de complementar ou reforçar a fala.

Os SAAC possibilitam autonomia para expressar desejos, sentimentos e interesses. Dão a possibilidade de comunicar um número de vezes superior, podem servir como sistemas de comunicação inicial, provisório, facilitador de linguagem e suplemento da linguagem oral.

3. Vantagens e desvantagens de introdução de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação

Tabela IV – Vantagens e desvantagens dos SAAC (Ferreira, Ponte & Aazecedo, 1999)

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> – Podem ser apresentados de forma simultânea: visuais e auditivos; – Não inibem o desenvolvimento de linguagem verbal, permitem o estimular e reforçar a fala; – Podem ser utilizados como sistemas de comunicação provisório, como facilitador do desenvolvimento da linguagem, como suplemento à linguagem verbal e como sistema de comunicação inicial; – Permitem a aplicação e estratégias; – Pelo uso de imagens a probabilidade da comunicação ser distorcida é reduzida 	<ul style="list-style-type: none"> – Por não serem sistemas de comunicação habituais, são menos reforçados pelos indivíduos falantes; – Pode ser considerado uma maneira de “desistir” da linguagem oral; – Dificuldade em receber e interpretar mensagens; – Falta de disponibilidade para receber e interpretar mensagens; – Preço elevado de alguns materiais necessários.

4. Estratégias para introdução de SAAC

Existe uma grande variedade de sistemas alternativos de comunicação, por isso é necessário na seleção do sistema haver um período de reflexão e avaliação. Na avaliação é necessário ter em conta as necessidades, as dificuldades e limitações do indivíduo que precisa do SAAC. Deve-se ainda obter informação sobre o contexto social em que está inserido, tanto na família como na comunidade.

Para a implementação de um SAAC, deve haver uma avaliação criteriosa das necessidades comunicativas do indivíduo. Deve-se identificar as competências e os contextos a privilegiar e estabelecer prioridades (Tetzchner & Martinsen, 2000), o primeiro passo deve ser o diagnóstico da situação do indivíduo.

Cockerill e Ferv (2001) defendem que é fundamental ter uma visão holística do indivíduo e que a avaliação das capacidades e necessidades do candidato à utilização de um SAAC deve ser realizada por uma equipa de profissionais, a fim de se decidir qual o sistema de ajudas técnicas que mais se adequam ao indivíduo.

No momento em que se escolhe um SAAC deve-se ter em conta critérios obtidos através de uma avaliação cuidadosa do sujeito. Esta avaliação deverá ser realizada numa fase inicial, mas também no decorrer da implementação do sistema, já que qualquer utilizador poderá estar em constante evolução podendo combinar diferentes sistemas (Tetzchner & Martinsen, 1993). O processo de seleção do SAAC não deve limitar-se a escolher e ensinar só um SAAC, deve conduzir à identificação de um conjunto complexo de formas de comunicação e linguagem apropriada para diferentes usos e contextos (Almirall, Soro-Camats, & Bultó, 2003, p. 69).

A escolha do SAAC deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo, promovendo mais autonomia. A escolha deve fazer-se com base na situação global de cada criança (Tetzchner & Martinsen, 2000).

A avaliação constitui um procedimento fundamental numa fase inicial para a escolha do sistema mais adequado, é necessário que a avaliação além da função de diagnóstico inicial tenha uma função reguladora durante a intervenção de forma a serem efetuados ajustes e manutenção do SAAC.

5. Como estimular a comunicação no indivíduo autista

Uma das dificuldades maiores da perturbação de espectro de autismo é a comunicação expressiva - para a desenvolver, o indivíduo tem sempre necessidade da presença de outra pessoa.

No autismo a preocupação passa pela incapacidade de os indivíduos estabelecerem relações com as pessoas por atraso e alterações na aquisição e uso da linguagem e na insistência em manter as rotinas.

As técnicas essenciais implicam a criação de muitas oportunidades para a criança comunicar intencionalmente ao longo do dia, que facilitem o desenvolvimento da linguagem expressiva do indivíduo, utilização do jogo vocal para estimular a vocalização os enunciados de varias palavras, imitação, modelo e modelagem dentro de uma variedade de atividades conjuntas e que facilitem o desenvolvimento da linguagem recetiva, simplificando e dirigindo o seu discurso. Com isto espera-se que o indivíduo ao desenvolver a comunicação verbal e não-verbal, aprenda competências de linguagem funcional com base nos seus próprios sentimentos.

A fala é a forma de expressão mais utilizada para comunicar e assume um papel importante na interação social. A capacidade de comunicar é essencial ao desenvolvimento de relações humanas, os indivíduos impedidos de comunicar através da fala devem recorrer a um sistema de comunicação alternativo o mais precocemente possível.

6. Os SAAC como auxiliar na comunicação de uma criança autista

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC) têm como objetivo o desenvolvimento de competências de comunicação. Quando são associados a tecnologias permitem formas mais funcionais de comunicar.

Os indivíduos autistas beneficiam da utilização de SAAC, considerando que os défices de comunicação se podem manifestar com alterações no uso, forma ou conteúdo da linguagem (a nível pragmático).

No autismo, o uso de SAAC advém da década de 90. Uma das primeiras pesquisas relacionada com a temática teve origens no Brasil, que teve como objetivo a adaptação e padronização do Sistema PECS por Walter (1998, 2000). Outra pesquisa de Orrú (2006) sobre o desenvolvimento da linguagem e a construção de significados com três crianças autistas por meio da comunicação alternativa com resultados significativos.

Os estudos mais recentes desenvolvidos por Ávila (2011), Ávila e Passerino (2011), Bez (2010) e Passerino e Bez (2009) descrevem a comunicação alternativa com sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento. Os estudos demonstram resultados importantes, particularmente quando os processos de comunicação alternativa são apoiados pelo uso de tecnologias digitais. As conclusões enunciam melhorias significativas nos processos de comunicação, enunciação e pragmática. Os SAAC com indivíduos autistas funcionam como mediadores da comunicação, sendo estes adaptados às necessidades de cada utilizador. Estes são um fator de facilitação e aproximação ao propiciar formas de comunicação.

7. O sistema SPC

O Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) é um sistema de símbolos e desenhos de linha preta num fundo branco, com significado escrito sobre o desenho para facilitar a compreensão (Tetzchner & Martinsen, 2000). Foi criado em 1981, por Roxana Mayer Johnson (terapeuta da fala) e tinha como objetivo ser uma alternativa mais simples ao sistema Bliss.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (2000), a criação deste sistema teve como objetivo de ser facilmente aprendido, ser apropriado para todas as faixas etárias, os símbolos serem diferenciados uns dos outros, os símbolos simbolizarem palavras e atos da comunicação diária, os símbolos serem facilmente agrupados em 6 categorias gramaticais e serem facilmente reproduzíveis, evitando custos dispendiosos.

Por ser de fácil de utilizar, ter um elevado número de signos e todas as vantagens já apresentadas, faz com que o sistema SPC tenha uma grande

divulgação nos EUA, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Espanha e Portugal e está a ficar mais popular noutros países (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Existem softwares como o Boardmaker com ferramentas de desenho que permite criar quadros de comunicação. Contém bibliotecas com mais de 5000 símbolos SPC que podem ser utilizados para criar quadros de comunicação, grelhas para equipamentos de comunicação e fichas de trabalho. Outro exemplo de software é o Pictoselector com mais de 22 000 símbolos, criado para facilitar a seleção e impressão de símbolos.

O vocabulário do SPC está agrupado em 6 categorias gramaticais – pessoas, verbos, adjetivos, nomes, diversos (cores, tempo, preposições, alfabeto, números) e social (palavras que facilitam a interação social). Está assim organizado para facilitar a estruturação de frases simples (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000).

Para organizar o vocabulário, o sistema SPC utiliza a chave de Fitzgerald, também utilizada no sistema Bliss. O sistema de cores facilita a localização dos símbolos, ajuda a estruturação das frases e torna a comunicação mais atrativa para os utilizadores.

Tabela V – Chave de Fitzgerald

AMARELO	Pessoas
VERDE	Verbos
ROXO	Diversos
ROSA	Social
AZUL	Adjetivos
LARANJA	Substantivos

Ferreira, Ponte e Azevedo (2000) referem que o SPC é flexível e adapta-se ao grau de necessidade comunicativa de cada utilizador, uma vez que é apropriado para ser utilizado por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples tanto como por pessoas com níveis de linguagem mais elaborados.

O SPC é adequado a indivíduos que tem um nível simples de linguagem expressiva, com vocabulário limitado e estrutura frásica curta. No entanto, é possível estruturar frases de maior complexidade. O SPC é um sistema flexível,

passível de evolução e de ajuste ao grau de necessidades comunicativas de cada indivíduo.

7.1. O SPC na comunicação do indivíduo autista

Para a implementação do SPC na comunicação do indivíduo autista, tem que se ter em consideração algumas variáveis tais como o suporte físico para a disposição do sistema e a seleção dos símbolos.

O suporte físico para a disposição dos símbolos varia desde materiais de baixa tecnologia (cadernos, pastas, pranchas de comunicação, álbuns com fotografias) até aparelhos eletrónicos de alta tecnologia (softwares, microcomputadores, sintetizadores de voz, pranchas eletrónicas).

A seleção dos símbolos passa por avaliar as habilidades motoras e cognitivas do indivíduo para apurar a maneira de utilização dos símbolos (apontar, indicar com o olhar, apontar através de ponteiras adaptadas, ativar dispositivos eletrónicos, etc). A forma utilizada vai definir a disposição dos símbolos.

A seleção mais apropriada para utilizador implica a posição em relação ao suporte físico de comunicação, posição na indicação dos símbolos, o nível de fadiga e a velocidade comunicativa.

Os dados recolhidos através da anamnese determinam aspetos importantes para a intervenção, tais como a necessidade de desenvolver habilidades anteriores à aplicação de um sistema alternativo de comunicação, seleção do conjunto de símbolos a introduzir, escolha do sistema de comunicação mais apropriado e a velocidade de introdução dos símbolos.

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões. As respostas podem ter um carácter tanto abstrato, geral, concreto como específico. O investigador realiza as suas descobertas através da interpretação dos dados, que no processo de investigação vai recolhendo e tratando. (Tuckman, 2000).

O presente estudo pretende descrever o impacto de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação numa criança autista com dificuldades de linguagem. A intervenção é de cariz qualitativo sendo o presente um estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha dos dados;
- Os dados recolhidos pelo investigador são de carácter descritivo;
- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados;
- A análise de dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

O paradigma qualitativo assenta numa metodologia que tem como objetivo obter dados descritivos e os participantes da investigação são estudados no seu contexto natural. A utilização da metodologia qualitativa visa a compreensão dos fenómenos observados, centrando a pesquisa nos factos, interpretando os processos e acontecimentos através de uma descrição densa a partir do qual se podem produzir os conhecimentos.

2. Objetivos do estudo

O presente estudo desenvolveu-se a partir de uma intervenção de cariz socioeducativo, cujo objetivo geral foi promover a comunicação e aumentar as competências comunicativas através dos símbolos SPC numa criança com perturbação do espectro de autismo. Os objetivos da intervenção foram:

- Desenvolver a intencionalidade comunicativa através da utilização de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação;
- Estabelecer interações comunicativas;
- Desenvolver a oralidade.

2.1. Caracterização do B.

O projeto teve como estudo de caso, o B. uma criança de 35 meses que frequenta uma creche e sinalizado por uma equipa de intervenção precoce. Chegou à equipa de intervenção precoce com 30 meses, através de referenciação da consulta de desenvolvimento por revelar atraso no desenvolvimento da linguagem.

O B. é uma criança com contacto visual fugaz, mostra-se pouco interessado e atento às pessoas, objetos e acontecimentos à sua volta. Não seleciona nem aponta para objetos e não explora os brinquedos pela sua função.

O B. não verbaliza, apenas vocaliza alguns sons e com alguma frequência leva objetos à boca. Não pronuncia qualquer palavra com significado e não compreende o nome das pessoas e objetos familiares. No entanto, apesar de não haver verbalização evidencia boa audição, pois reage aos sons à sua volta.

Quando está satisfeito ou irritado apresenta movimentos de balanceio do tronco, cabeça e membros superiores. Quando está feliz abana as mãos e quando é contrariado autoagride-se e faz birras.

A permanência em tarefa do B. é reduzida, apresenta atenção e interesses inconstantes.

2.2. Caracterização do contexto

As sessões de intervenção do projeto realizaram-se no âmbito das sessões de acompanhamento da equipa local de intervenção precoce, da zona Centro.

A equipa de intervenção precoce é uma equipa multidisciplinar e é constituída por quatro educadoras, três enfermeiras, uma técnica de serviço social, uma técnica de terapia da fala e uma psicóloga (que é a gestora de caso do B.).

As crianças em acompanhamento pela equipa de intervenção precoce usufruem de apoios diretos e indiretos, nos contextos naturais da criança. O contexto mais comum é a creche.

3. Procedimentos

Os procedimentos utilizados para desenvolver a comunicação incluíram o horário estruturado da rotina da sala onde o B. estava inserido e a tabela de comunicação com atividades. No entanto, tudo isto só foi possível depois de solicitada autorização à família do B. (Anexo I).

3.1. Horário estruturado

O horário estruturado foi a introdução dos símbolos ao B., com o objetivo de introduzir a noção de tempo e a interiorização das rotinas diárias da sala.

O horário funciona como suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos, pois é uma forma de fornecer à criança a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-a na antecipação e na previsão. Como resultado, consegue-se compensar as dificuldades de sequenciação e de organização, ajuda a diminuir a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.

Na construção do horário foram utilizados símbolos SPC.

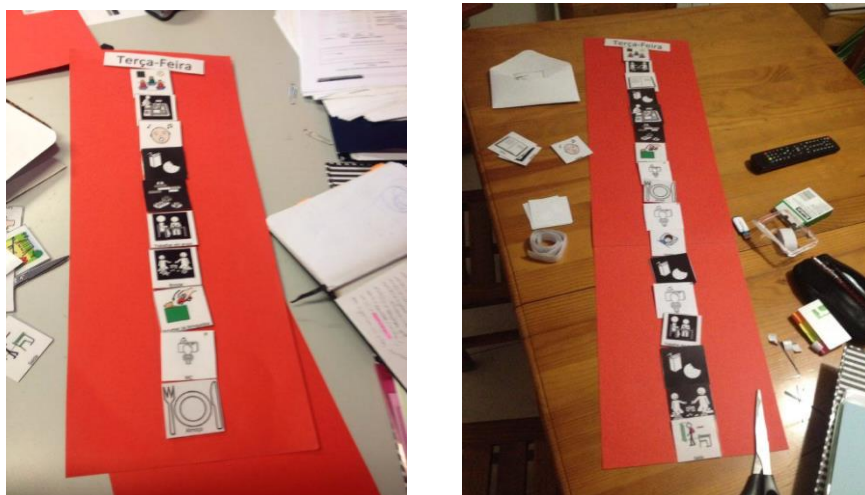


Fig.1 – Horário estruturado da rotina do B.

3.2.Tabela de comunicação

Uma tabela de comunicação consiste em imagens de objetos do quotidiano acerca dos quais a criança demonstra interesse, sendo importante que a tabela archive fotografias a cores de atividades e eventos específicos do seu dia-a-dia. A tabela tem como objetivo que a criança desenvolva a capacidade de demonstrar aquilo que pretende, tocando na imagem do objeto. Por outro lado, a criança aprende que existem símbolos que representam objetos.



Fig.2 – Cartão de comunicação



Fig.3 – Símbolos sociais SPC



Fig. 4 – Símbolo de Verbos SPC

Cohen (2006) adverte que quando a linguagem verbal não se torna funcional nos primeiros anos de educação pré-escolar, os meios alternativos de comunicação devem ser utilizados para desenvolver a fala.

No indivíduo autista, a intenção de comunicar muitas vezes não é perceptível. É fundamental realizar uma abordagem ao desenvolvimento da linguagem favorecendo o seu uso funcional e a sua função de comunicação. O que se pretende é melhorar a sua competência linguística, ensinar o indivíduo a comunicar e a forma de estabelecer essa mesma comunicação (Jordan, 2000).

A tabela de comunicação é um instrumento válido, uma vez que permite ao indivíduo aprender que pode conseguir o que deseja, apontando para a imagem, bem como progredir a nível comportamental, reduzindo birras. Assim, diminui a frustração, uma vez que o indivíduo vê as suas necessidades respondidas, contribuindo para tornar o indivíduo mais recetivo para falar (Siegel, 2008).

4. Planificação do projeto

A intervenção realizou-se nas sessões de intervenção precoce na creche em que o B. está inserido. Teve a duração de 9 meses, de outubro de 2015 a maio de 2016.

Tabela VI – Cronograma do projeto

<i>Fase I – Recolha de dados</i>	<p>Recolha de dados do B. junto da gestora de caso da equipa de intervenção precoce, da educadora de infância e da mãe. A recolha de dados baseou-se na:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Análise de documentos (as avaliações SGS II e o PIIP); – Conversas informais com a educadora de infância e a mãe. – Observação participante,
<i>Fase II – Intervenção</i>	<p>A intervenção decorreu no âmbito das sessões de intervenção precoce no período de outubro de 2015 a maio de 2016.</p> <p>Desenvolveu-se ao longo de 26 sessões. Para a intervenção foram elaborados um horário estruturado das rotinas do B. e uma tabela de comunicação.</p>
<i>Fase III – Avaliação</i>	<p>A avaliação foi realizada através da observação e registo das palavras aprendidas pelo B. ao longo das sessões, através de conversas informais com a mãe.</p>

Tabela VII - Cronograma da duração do projeto

	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Fase I									
Fase II									
Fase III									

4.1. Fase I – Recolha de dados

4.1.1. Análise documental

A recolha de dados baseou-se nas avaliações do desenvolvimento do B. através da escala SGS II e através da análise das preocupações da mãe através do PIIP.

Antes da intervenção

Tabela VIII – Avaliação SGS II de 22 de fevereiro de 2015

Avaliação SGS II 22/02/2015	
Área avaliada	Idade correspondente ao desenvolvimento atual
Competências locomotoras	24 Meses
Competências manipulativas	18 Meses
Competências visuais	18 Meses (com itens 75, 80, 82 e 84 por cumprir e preocupação na qualidade de desempenho do item 81)
Competências audição e linguagem	12 Meses (preocupação na qualidade de desempenho dos itens 114, 115 e 116)
Competências interação social	12 Meses (preocupação na qualidade de desempenho do item 150)
Competências autonomia pessoal	18 Meses (item 164 por cumprir e preocupação com qualidade dos itens 165 e 170)
Competências cognitivas	15 Meses

Tabela IX – Dados Plano Individual de Intervenção Precoce – 27/07/2015

Plano Individual de Intervenção Precoce		
Domínio Comunicação/Linguagem – Linguagem expressiva e recetiva		
27/07/2015	+	-
	Emite sons agudos e repetidos. Identifica alguns objetos familiares	Não verbaliza

Tabela X – Reavaliação SGS II – 24/05/2016

Reavaliação SGS II 24/05/2016	
Área avaliada	Idade correspondente ao desenvolvimento atual
Competências locomotoras	Não colaborou
Competências manipulativas	30 Meses
Competências visuais	36 Meses (com itens 85, 86 e 87 de qualidade)
Competências de audição e linguagem	30 Meses (com itens 191 e 192 de qualidade)
Competências de fala e linguagem	24 Meses
Competências de interação social	24 Meses (com itens 153 de qualidade)
Competências de autonomia pessoal	18 Meses
Competências cognitivas	30 Meses

Tabela XI – Dados do Plano Individual de Intervenção Precoce – 09/09/2016

Plano Individual de Intervenção Precoce		
Domínio Comunicação/Linguagem – Linguagem expressiva e recetiva		
09//09/2016	+	-
	Identifica e nomeia objetos, animais, cores e formas. Entende e executa	Dificuldade em generalizar alguns conhecimentos

	pequenas ordens. Constrói pequenas frases	
--	--	--

4.1.2. Registo contínuo

O registo contínuo é um instrumento essencial para o registo de um determinado período (Rutherford, 2001). Permite dar uma noção geral do decorrer da intervenção, fazer um levantamento de sinais evidentes de dificuldade ou das melhores técnicas a ser aplicadas.

Este instrumento foi utilizado essencialmente para registar como decorreu a atividade, no fim de cada sessão. É um registo fundamental para não se perder informação poderá ser alvo de avaliação e servir de linha de orientação para se verificar se toda a intervenção está a ser bem-sucedida.

4.2. Fase II – Intervenção

A intervenção desenvolveu-se ao longo de 26 sessões, iniciando-se com a periodicidade de uma vez por semana e posteriormente duas vezes por semana. Decorreu no âmbito das sessões de intervenção precoce no período de outubro de 2015 a maio de 2016.

Todas as sessões foram realizadas na creche, numa sala anexa à sala do B. Para a intervenção foram elaborados um horário estruturado das rotinas do B. e uma tabela de comunicação.

Tabela XII- Cronograma das atividades

Data	Atividade
27 Outubro 2015	Recolha de dados
3 Outubro 2015	Recolha de dados
10 Novembro 2015	Recolha de dados
17 Novembro 2015	Recolha de dados
24 Novembro 2015	Iniciação ao horário estruturado
1 Dezembro 2015	Horário estruturado
12 Dezembro 2015	Horário estruturado
19 Janeiro 2016	Iniciação à tabela de comunicação
2 Fevereiro 2016	Reunião com a mãe do B. para informar os objetivos da intervenção
22 Fevereiro 2016	Tabela de comunicação
1 Março 2016	Tabela de comunicação
3 Março 2016	Avaliação CRTIC e pedido de consentimento assinado à mãe
8 Março 2016	Avaliação WPPSI IV
10 Março 2016	Tabela de comunicação
29 Março 2016	Tabela de comunicação
5 Abril 2016	Tabela de comunicação
21 Abril 2016	Tabela de comunicação
26 Abril 2016	Tabela de comunicação
29 Abril 2016	Tabela de comunicação
3 Maio 2016	Tabela de comunicação
10 Maio 2016	Tabela de comunicação
12 Maio 2016	Tabela de comunicação
17 Maio 2016	Tabela de comunicação
24 Maio 2016	Reavaliação SGS II
31 Maio 2016	Tabela de comunicação

4.2.1. Horário estruturado e tabela de comunicação

Para a elaboração do horário, foi solicitada à educadora a rotina da sala com o objetivo de encontrar os símbolos SPC corretos.

As estratégias de implementação do horário estruturado passaram por:

- Apresentar o horário e os símbolos um a um;
- Explorar os símbolos – ajudar o B. a manusear os símbolos, deixando-o arrancar os símbolos do velcro e voltar a colocar para perceber como funciona;
- Identificar os símbolos para ajudar na memorização;
- Organizar a rotina do dia para que o B. entenda a ordem do horário e dos símbolos do dia;
- Exemplificar a dinâmica do horário – primeiro retira a investigadora e depois retira o B.
- Incentivar a entregar os símbolos para evitar distrações

Para a elaboração da tabela de comunicação foi feita uma recolha dos interesses do B. através da educadora e da mãe. As estratégias de implementação do horário e da tabela de comunicação passaram por:

- Apresentar todos os símbolos um a um;
- Explorar dos símbolos – ajudar o B. a manusear os símbolos, deixando-o arrancar os símbolos do velcro;
- Identificação de todos os símbolos para ajudar na memorização;
- Manusear a tabela
- Solicitar a entrega símbolos.
- Loto de símbolos – com o objetivo de ajudar na memorização.

A estratégia que se revelou mais positiva foram os lotos de símbolos SPC, tarefa que o B. gostava muito de concretizar.

4.2.2. Planificação das atividades

A planificação das atividades foi construída com o objetivo de criar uma resposta ao atraso na linguagem do B. que se concretizou na intervenção em colaboração com a educadora e a família. Para a planificação das atividades organizou-se uma estrutura que envolve objetivos específicos, estratégias e os recursos utilizados.

De acordo com os objetivos gerais do projeto: 1) desenvolver a intencionalidade comunicativa através da utilização de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação; 2) estabelecer interações comunicativas; 3) desenvolver a oralidade, foram delineados objetivos específicos para cada atividade.

Sessão nº 1, nº2, nº3 e nº4 – Recolha de dados

As primeiras quatro sessões serviram para conhecer o B. e foram recolhidos alguns de dados.

A primeira sessão, equivalente ao dia 27 de outubro de 2015, foi dedicada a apresentações para averiguar capacidades comunicativas. O B. quis logo sair da sala do grupo e vir com a investigadora para a sala anexa, para que estivesse mais descontraído a investigadora levou um loto de animais e para averiguar também se conhecia o nome dos animais. Na atividade identificou poucas imagens iguais e o seu tempo de concentração foi muito reduzido Fez birra porque não queria fazer a atividade e quando terminou a sessão porque não queria sair da sala e voltar para a sala da educadora.

Na segunda sessão, equivalente ao dia 3 de outubro 2015, continuámos a recolher dados sobre o B. A atividade correspondente à sessão nº2 foi a concretização de um puzzle com animais com o objetivo de averiguar se o B. conhecia os animais. Neste puzzle, o B. não identificou os animais, apenas apontou e reproduziu os sons que estes emitem. Apenas nomeou o porco e o cão, e reproduziu o som equivalente ao gato (“miau”).

A terceira sessão, no dia 10 de novembro de 2015, baseou-se num loto de imagens e sons sobre meios de transporte, em CD-ROM e cartões. Nesta atividade incidiram estímulos visuais e sonoros, para averiguar as reações do B. No entanto a atividade foi adiada para a sessão seguinte por falta de

condições na sala (o computador não tinha leitor de cd). Mas para que o B. não ficasse sem o apoio semanal e para o conhecer ainda melhor, a investigadora improvisou um jogo com cubos que estavam na sala.

A quarta sessão, no dia 17 de novembro de 2015, foi a concretização do que estava planeado para a sessão anterior. Para esta sessão, a investigadora levou um computador com leitor de cd's e o B. concretizou a atividade. O B. mostrou-se interessado e atento aos sons, no entanto o tempo de atenção foi reduzido. Reagiu bastante aos estímulos sonoros e identificou o carro e o comboio, através do gesto de apontar.

Sessão nº5 e nº6 – Iniciação ao horário estruturado

As sessões correspondentes à introdução do horário estruturado decorreram a 24 de novembro, 1 de dezembro e 12 de dezembro de 2015.

Na sessão nº5, no dia 24 de novembro de 2015 foi o dia da introdução do horário estruturado. O B. demonstrou-se bastante interessado com o horário e com os símbolos SPC. Apontou várias vezes para os símbolos para ouvir o nome. Mostrou interesse no velcro, estava sempre a colocar e a descolar o símbolo.

Na sessão nº6, no dia 1 de dezembro de 2015, foi o segundo dia de trabalho com o horário estruturado. O B. demonstrou interesse nos símbolos. Até agora, ainda não demonstrou nenhuma vontade da parte do B. de começar a verbalizar, no entanto é bastante interessado com os símbolos SPC. Cada vez que retirava um símbolo analisava-o, apontava repetidamente para que a investigadora dissesse o nome do símbolo e depois colava-o no cartão.

No entanto por falta de abertura para ter o horário estruturado afixado na parede, por parte da educadora da sala, para que o B. o utilizasse, a investigadora decidiu introduzir a tabela de comunicação na sessão seguinte.

Sessão nº 7 e nº8 – Introdução da tabela de comunicação

A sessão nº7, no dia 12 de dezembro de 2015, teve o objetivo de introduzir a tabela de comunicação. O B. continuou a demonstrar interesse em explorar a tabela de comunicação e os perdeu tempo a analisar os símbolos. Mostrou um interesse um bocado obsessivo com o velcro. Conheceu símbolos

novo o que desencadeou um apontar frenético e repetido para o símbolo para saber o seu nome. No entanto, ainda demonstra intencionalidade de verbalizar.

Na sessão nº8, no dia 19 de janeiro de 2016, o B. demonstrou intencionalidade de verbalizar pela primeira vez. O B. repetiu a estratégia de apontar para que a investigadora verbalizasse o nome do símbolo. Assim, identificou o símbolo “sim” e verbalizou a palavra “sim”. Foi a primeira palavra verbalizada de forma perceptível do B. nas sessões e apesar de não verbalizar mais palavra nenhuma nesta sessão, demonstrou-se especialmente interessado com os símbolos “sim”, “não” e “eu”.

Sessão nº9 – Reunião com a mãe do B.

A sessão nº9, no dia 2 de fevereiro de 2016, teve como objetivo reunir com a mãe do B. para informar do projeto de intervenção. A investigadora descreveu o que já tinha concretizado com o B. e apresentou a tabela de comunicação e informou que a tabela de comunicação está disponível para levar para casa para trabalhar com ele em casa.

A mãe informou que o B. já verbaliza o nome do irmão e “mamã”. Referiu que trabalha bastante com o B. em casa com livros de animais, transportes e frutas.

Sessão nº10 e nº11 – continuação da tabela de comunicação

A sessão nº10, no dia 23 de fevereiro de 2016, teve como objetivo continuar a trabalhar com a tabela de comunicação. A estratégia adotada passou por solicitar ações através dos símbolos de ações, com o objetivo de apresentar estes símbolos. O B. continuou com vontade de verbalizar, reconheceu os símbolos e entrega consoante a investigadora vai pedindo. Como inicialmente com o puzzle dos animais o B. nomeou alguns animais e a mãe informou que trabalhava com ele em casa com livros de animais, a investigadora apresentou os símbolos dos animais para averiguar se tinham havido progressões. Então o B., nomeou alguns animais como a vaca, cão, pato, gato, cavalo, porco. Quando não sabia o nome do símbolo, encolhia os ombros (revelando intencionalidade comunicativa). Apresentou algumas estereotipias com os símbolos que já conhecia – abanou as mãos freneticamente e emitiu sons estridentes.

Na sessão nº11, no dia 1 de março de 2016, a sessão incidiu na tabela de comunicação e as atividades realizadas basearam-se me lotos de símbolos SPC de frutas, animais e transportes. O B. demonstrou interesse nos símbolos, emitiu sons correspondentes aos animais e identificou alguns animais e algumas frutas. Identificou e nomeou todos os transportes de maneira pouco clara, mas perceptível (carro, mota, bicicleta, autocarro, avião, camião, helicóptero, barco).

Sessão nº12 – Avaliação CRTIC

A sessão nº12, realizada no dia 3 de março de 2016, teve como objetivo a avaliação pelo CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias de Informação da Comunicação para a Educação Especial.

A avaliação pelo CRTIC foi solicitada pela gestora de caso do B. da equipa de intervenção precoce. Esta avaliação teve como objetivo o CRTIC avaliar o B. e averiguar quais as estratégias adequadas a utilizar na intervenção.

O CRTIC considerou que seria importante para o B. beneficiar de um modelo de ensino que convencie a organização e estruturação dos espaços e das atividades como instrumento promotor do sucesso (estrutura física e visual, horário individual, plano de trabalho e implementação de rotinas), com o objetivo de desenvolver a autonomia pessoal e social. As tarefas a realizar com a criança devem ser curtas, estruturadas e sequenciadas, com objetivos bem claros com suportes visuais e com recurso a materiais didáticos diversificados (jogos, puzzles, livros, materiais manipuláveis) com vista a aumentar a motivação, o ritmo de trabalho, os períodos de atenção e concentração e a desenvolver as diferentes áreas de aprendizagem (nomeadamente as locomotoras que são as que o B. revela pouca colaboração).

O CRTIC sugeriu a utilização de tecnologias de apoio – produtos de apoio, como sendo o computador da sala e software educativo gratuito ou o Tablet android com diversos jogos e aplicações didáticas. Sugeriu também a utilização de um sistema CAA.

Sessão nº13 – avaliação WPPSI IV

O B. na avaliação WPPSI IV, na parte do conhecimento, nomeia e conhece alguns conceitos. Identifica algumas partes do corpo em si próprio (nariz, olhos e cabelo).

Sessão nº14 à nº26 – continuação de atividades com a tabela de comunicação

A sessão nº14, no dia 10 de março de 2016, incidiu na atividade com lotos SPC de animais da quinta, de animais selvagens e de ações. O B. esteve muito recetivo aos símbolos SPC, identificou todos os animais e todas as ações. Apenas verbalizou os animais da quinta, no entanto identificou todos os animais da selva com ajuda da investigadora. Mostrou-se bastante recetivo aos símbolos das ações. Na concretização da atividade, o B. apresentou menos estereotipias, esperou pela vez e que a investigadora dissesse para continuar. Nomeou todos os animais da quinta de maneira perceptível.

A sessão nº15, no dia 29 de março de 2016, teve como objetivo a atividade com lotos SPC de animais da quinta, de animais selvagens, sobre a alimentação e sobre partes do corpo. As tentativas de verbalização do B. foram menores e esteve muito tenso durante a sessão, ainda assim concretizou os lotos, mas apenas verbalizou os que já conhecia (animais da quinta e selvagens). Como estava muito tenso, para o ajudar a descontraír a investigadora utilizou o Tablet emprestado pelo CRTIC, no entanto o B. nunca queria tocar no Tablet - utilizava sempre a mão da investigadora.

A sessão nº16, no dia 5 de abril de 2016, incidiu na continuação do loto SPC de animais da quinta, selvagens e de ações. Concretizou a atividade e verbalizou os animais da quinta e os selvagens apenas quando solicitado, identificou as ações através do gesto de apontar. Durante a sessão fez birra quando não lhe dava a imagem para colocar no loto (quando não verbalizava o loto que pretendia).

A sessão nº17, no dia 21 de abril de 2016, teve como atividade lotos SPC sobre alimentação (pequeno-almoço, almoço e jantar), frutas e brinquedos. Na concretização dos lotos, o B. apontava para o símbolo que pretendia e identificava-o com uma linguagem perceptível. Durante a sessão, o B. solicitava o símbolo que pretendia colocar no loto ao apontar e depois de ter

o símbolo na mão nomeava os que já reconhecia. Os que não sabia apontava várias vezes para eu dizer e depois ele repetir e consolidar.

A sessão nº18, no dia 26 de abril de 2016, teve como atividades um jogo de categorização com animais da quinta e animais selvagens e lotos SPC de higiene e fruta. O B. demonstrou bastante interesse na atividade de categorização.

A sessão nº19, no dia 29 de abril de 2016, teve como atividade lotos de SPC com símbolos sociais, meios de transporte, ações e animais. O B. demonstrou bastante vontade de verbalizar, nomeou todos os lotos solicitando de maneira perceptível a imagem que pretendia para colocar no loto. Apenas não verbalizou as imagens que não conhecia (algumas nos lotos de transportes e no loto de comportamentos sociais). No loto de comportamento social identifica bem o símbolo referente ao “não sei” e acompanha-o de gesto. Foi realizado também o treino de solicitação de ações com o símbolo “dá-me”

A sessão nº20, no dia 3 de maio de 2016, teve como atividade lotos SPC de comportamentos sociais, higiene diária e frutas. O B. esteve muito atento aos símbolos e bastante interessado na concretização dos lotos. Ainda esta muito relutante em solicitar ações (dizer “dá-me”). Identificou e nomeou todos os símbolos da atividade.

A sessão nº21, no dia 5 de maio de 2016, contou com a atividade de loto de imagens SPC de comportamentos sociais, transportes, animais aquáticos, brinquedos, divisões da casa e objetos do quarto. O B. na sessão de hoje apresentou menos estereotipias. O B. nomeou todos os símbolos da atividade. No loto dos comportamentos sociais, associa alguns símbolos ao seu gesto (olá, adeus, por favor, não sei).

A sessão nº22, no dia 10 de maio de 2016, a atividade baseou-se nos lotos SPC, na revisão dos símbolos sobre a alimentação, frutas, brinquedos e transportes. O objetivo era fazer a revisão dos símbolos todos que o B. já possui no dossier, no entanto ele estava um pouco cansado e um pouco rabugento.

A sessão nº23, no dia 12 de maio de 2016, foi caracterizada por duas atividades. A primeira foi a revisão de todos os símbolos SPC da tabela de comunicação, o B. identificou e nomeou todos. A segunda atividade foi a categorização de conceitos de beber e comer, para o B. dividir os símbolos que

correspondiam a comida e os símbolos que correspondiam à bebida. O B. demonstrou alguma dificuldade em generalizar os conceitos

A sessão nº24, no dia 17 de maio de 2016, teve como atividade a categorização de conceitos de beber, comer e vestir. O B. demonstrou ainda alguma dificuldade em generalizar os conceitos, mas depois de perceber o objetivo da atividade organizava os símbolos rapidamente nos seus sítios corretos.

A sessão nº26, no dia 31 de maio de 2016, teve duas atividades: a categorização de conceitos de beber, comer e vestir e construção frásica simples (com símbolos SPC). Na primeira atividade, o B. demonstrou interesse nos símbolos e nas imagens. Quando viu que trazia imagens diferentes dos símbolos SPC, perdeu tempo para observá-las e apontou para que a investigadora dissesse o que significavam para que aprender e examinar a informação.

Na segunda atividade, o B. teve alguma dificuldade em compreender o objetivo. Para ajudar o B. utilizamos o símbolo “eu quero” várias vezes e alguns objetos da sala para que este percebe-se o significado da interação.

O B. não conseguiu realizar a tarefa sozinho, para não haver frustração no fim da tarefa realizado um loto que é algo que o B. gosta bastante.

Sessão nº25 – Reavaliação SGS II

O B. foi reavaliado pela escala de avaliação do desenvolvimento global SGS II – Schedule of Growing Skills II para averiguar se a intervenção está a ser positiva. A escala de desenvolvimento aplicada permite a comparação da idade do desenvolvimento à idade cronológica, até aos 60 meses. No quadro seguinte, pode-se comparar o resultado obtido em idade de acordo com as várias áreas avaliadas na tabela seguinte.

Tabela XIII – Dados do desenvolvimento do B. da reavaliação SGS II

Área avaliada	Idade correspondente ao desenvolvimento atual
Áreas locomotoras	Não colaborou
Áreas manipulativas	30 Meses
Áreas visuais	36 Meses (Com itens 85, 86 e 87 de qualidade)
Audição e linguagem	30 Meses (Com itens 191 e 192 de qualidade)
Fala e linguagem	24 Meses
Interação social	24 Meses (Com item 153 de qualidade)
Autonomia pessoal	18 Meses
Funções cognitivas	30 Meses

O B. quando foi avaliado a primeira vez pela SGS II, não pontou na área da fala e linguagem. Na segunda avaliação pontuou e teve a idade correspondente a 24 meses, apesar de ainda estar abaixo da sua idade é um ponto positivo porque revela que a intervenção foi positiva.

4.3. Fase III - Avaliação

A avaliação decorreu ao longo da intervenção através da informação fornecida pelos intervenientes, pelas grelhas de observação e pelos relatórios de avaliação realizados pela equipa de intervenção precoce.

Os critérios e os instrumentos utilizados na avaliação da intervenção foram os seguintes:

Tabela XIV – Critérios e instrumentos da intervenção

Critérios	Instrumentos
Competência comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> – Grelhas de observação – Avaliação SGS II – Relatório PIIP
Participação dos intervenientes	Relatório das avaliações SGS II e do PIIP
Sessões planificadas	<ul style="list-style-type: none"> – Grelhas de observação – Registo das atividades – Registo das palavras

Posto isto, procurámos perceber de que modo a utilização do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação numa criança com perturbação de espectro de autismo.

Os dados da avaliação apontam que o SPC contribuiu em parte para o desenvolvimento de algumas competências comunicativas. Todos os intervenientes na implementação do SPC descrevem que este sistema aumentativo e alternativo foi uma mais-valia para o desenvolvimento de competências comunicativas.

5. Resultados

5.1. Apresentação e análise dos resultados

A análise dos resultados pretende comparar as competências comunicativas antes e depois da intervenção.

Competências comunicativas

Antes da intervenção, as competências comunicativas do B. baseavam-se apenas em emitir sons agudos, não tinha qualquer intenção de comunicar nem verbalizar. A forma de comunicação mais utilizada pelo B. era arrastar o adulto para o objetivo final.

Com a introdução do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC, o B. desenvolveu o gosto pelos símbolos e demonstrou intenção de verbalizar. Emitiu a primeira palavra com a ajuda do sistema SPC na oitava sessão de intervenção.

Na tabela seguinte está descrita a comparação do desempenho comunicativo do B., antes e depois da intervenção:

Tabela XV – Comparação do desempenho comunicativo do B.

Antes da intervenção	Depois da intervenção
Não verbaliza – apenas emite sons agudos e repetidos	Identifica e nomeia objetos, animais e formas

Estereotípias – movimentos de balanceio e autoagressão	Redução significativa de estereotípias e redução da autoagressão
Birras quando contrariado	Persistência das birras, mas não com tanta frequência
Utiliza o adulto para o objetivo final, não seleciona – na introdução dos símbolos utilizava a mão da investigadora para retirar os símbolos do velcro e chorava para que a investigadora retirasse os símbolos.	Aponta para o objeto e verbaliza – verbaliza o símbolo que pretende e quando a investigadora não lhe dava o que solicitava, o B. ia busca-lo, apontava para ele e verbalizava o seu nome.
Não pronuncia qualquer palavra com significado e não compreende o nome das pessoas e objetos familiares	Verbaliza todos os símbolos da tabela de comunicação e verbaliza o nome da educadora, da auxiliar da sala e o nome dos familiares – identifica a mamã, o papá e o irmão.
Sem interações comunicativas	Desenvolveu interações comunicativas – diz “olá”, “Xau-xau”, “bom dia”
Apresenta dificuldade em interagir com os pares – procurava sempre a atenção da auxiliar ou da educadora	Envolve-se em pequenas brincadeiras com os pares e movimenta-se pela sala.

Através das avaliações SGS II, ao analisar a pontuação relativa à fala e linguagem conclui-se que houve melhoria nesta área. Apesar de ainda não estar na idade correspondente à do B. (35 meses), melhorou a idade correspondente ao desenvolvimento melhorou de 12 para 24 meses.

O PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce) contém o registo das preocupações apontadas pela família do B. que padeciam de intervenção aquando a entrada do mesmo para a equipa de intervenção precoce. Através do PIIP, conclui-se que a intervenção foi positiva. Antes da intervenção, o B. não verbalizava apenas emitia sons agudos e repetidos e identificava alguns objetos familiares. Após a intervenção, o B. identifica e nomeia objetos, animais, cores e formas. Também identifica e executa pequenas ordens e constrói pequenas frases. No entanto tem dificuldade em generalizar alguns conhecimentos.

Registo das palavras

Através do registo das palavras verbalizadas pelo B. conclui-se que os lotos de símbolos SPC foram uma atividade positiva. Inicialmente a estratégia passou pela apresentação dos símbolos e solicitar a entrega do símbolo correto. Posteriormente, a estratégia que se demonstrou mais relevante foram os lotos de símbolos SPC.

Através das tabelas que se encontram em anexo, poderemos observar que os lotos de símbolos SPC ajudaram o B. a desenvolver interesse por verbalizar, no entanto o B. não desenvolveu a intencionalidade comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação é uma forma de integração, instrução, de troca mútua de ideias. Comunicar é um processo natural entre todos os seres humanos, é através da comunicação que conseguimos viver em harmonia na sociedade.

Para haver comunicação tem que existir intenção de o fazer, por isso quando o desenvolvimento normal da comunicação é afetado, deve-se recorrer a estratégias alternativas para comunicar.

Muitas vezes em casos de indivíduos com autismo não há o desenvolvimento desta intenção. Muitos indivíduos com a perturbação de espectro de autismo têm dificuldades na comunicação, tem dificuldades em expressar-se e compreender a comunicação, verbal e não-verbal.

Na intervenção com autistas, devem ser criadas oportunidades para que a criança desenvolva a intencionalidade de comunicar, que facilitem o desenvolvimento da linguagem expressiva da criança através do jogo vocal, imitação, modelo e modelagem. Com isto deve-se facilitar o desenvolvimento da linguagem recetiva da criança, simplificando o discurso para a criança, utilizando tanto a linguagem verbal e não verbal. Com isto espera-se que o individuo ao desenvolver a comunicação verbal e não-verbal, aprenda competências de linguagem funcional com base nos seus próprios sentimentos.

Através desta intervenção e com base no que foi referido na revisão da literatura, conclui-se que a introdução de um SAAC contribuí de forma bastante positiva para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos sujeitos que fazem uso destes sistemas, desenvolvendo a intencionalidade e iniciativa comunicativas. Os SAAC possibilitam autonomia para expressar desejos, sentimentos e interesses

O objetivo geral da intervenção foi promover a comunicação e aumentar as competências comunicativas através dos símbolos SPC numa criança com perturbação do espectro de autismo. Os objetivos específicos da intervenção passaram por: desenvolver a intencionalidade comunicativa através da utilização de um sistema aumentativo de comunicação, estabelecer interações comunicativas e desenvolver a oralidade.

A intervenção com o SPC demonstrou-se positiva, o B. demonstrou bastante interesse nos símbolos pictográficos. Ao longo da intervenção foi desenvolvendo a intencionalidade comunicativa e desenvolveu a oralidade

através da verbalização dos símbolos. As interações comunicativas que estabeleceu foram das mais básicas dizia “olá”, “Xau-xau”, “bom dia”.

O que se conclui da intervenção é que quanto mais precocemente se intervir melhor. A utilização de um SAAC para ajudar no desenvolvimento da linguagem é uma mais-valia. Na perturbação de espectro de autismo, a utilização de símbolos pictográficos de comunicação é uma estratégia positiva para o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa.

Referências bibliográficas

Almeida, A. (2006). *O SPC do software Boardmaker e o universo conceptual Português - Uma proposta de adaptação*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.

Almirall, C., Soro-Camats, E. & Bultó, C. (2003). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: Princípios teóricos e aplicações*. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos.

American Psychiatric Association (2013). *DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5º Edição.

Assumpção, F. & Pimentel, A (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 22 (Supl I): 37-39.

Ávila, B. (2011). *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Dissertação de Pós-Graduação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil.

Ávila, B. (2011). *Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Desenvolvimento da Oralidade de Pessoas com Autismo*. Dissertação de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Barbosa, M. (2003). *O Livro – Instrumento de comunicação em crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto. Portugal.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Firth, U. (1985). *Mind blindness: na essay on autismo and theory of mind*. Massachussets: The Mit Press.

Bebko, J., Perry, A. & Bryson, S. (1996). Multiple method validation study of facilitated communication: II individual differences and subgroup results. *Autism DEV Disord.* 26 (1). 19-42.

Benevides, J. (2014). *Impacto das perturbações do espectro do autismo nas figuras parentais*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto. Portugal.

Bez, M. (2010). *Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras*. Dissertação de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Brasil. Porto Alegre. Brasil.

Bondy, A. & Frost, L. (1995). Educational approaches in preschool: behavior techniques in a public school setting. *Learning and cognition in autism*. Nova Iorque: Plenum Press, 311-34.

Bosa, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 28 (Supl I): 47-53.

Brancalioni, A., Moreno, A., Souza, A. & Cesa, C. (2011). Dialoguismo e a comunicação aumentativa e alternativa em um caso. *Revista CEFAC*. 13(2). 377-384

Brito, M. (2014). *A contribuição do PECS no desenvolvimento da comunicação de uma aluna com perturbações do espectro do autismo*. Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real. Portugal.

Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais. Um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, (415 p.).

Chaves, J., Coutinho, C. & Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (3). 57-66.

Coelho, A. & Aguiar, A. (2014). *Intervenção psicoeducacional integrada nas perturbações do espectro do autismo – um manual para pais e profissionais*. Edições Afrontamento. Porto.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, P. & Pinto, T. (2002). *O significado dos símbolos. As potencialidades da utilização de símbolos*. Coimbra: CNOTINFOR.

Costa, M. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). A investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. XII (2): 455-479.

Correia, N. (2011). *A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspetiva dos educadores e professores de educação especial*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Portugal.

Delfrate, C., Santana, A. & Massi, G. (2009). A aquisição de linguagem na criança co autismo: um estudo de caso. *Psicologia em estudo*. 14(2): 321-331.

Duarte, M. (2013). *A importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem da criança no Jardim de Infância*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Portugal.

Farrel, M. (2008). *Difícultades de Comunicação e Autismo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular: implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. 1ª edição. Lisboa. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência

Ferreira, P., Teixeira, E. & Britto, D. (2010). Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo. *CEFAC*. 13 (3): 559-567.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.

Franco, V. & Apolónio, A. (2009). *Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades da família com crianças deficientes*. Repositório Digital de Publicações Científicas da Universidade de Évora, Portugal.

Freitas, A. (2009). A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. *Revista Educação Especial*. 22(33): 41-58.

Freire, C. (2012). *Comunicação e Interação Social da criança com perturbação de espectro de autismo*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Portugal.

Folgado, S. (2013). *A Comunicação e a Interação na Criança Autista – um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo-Branco. Portugal.

Gândara, R. (2013). *A utilização das TIC como meio de aprendizagem na educação especial*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Portugal.

Geschwind, D. (2009). Advances in autism. *Annu. Rev. Med.* 60, 367-380.

Guerreiro, A. (2007). Comunicação aumentativa e alternativa: teorias ampliativas do paradigma comunicacional para a inclusão e a qualidade de vida. In *Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Comunicação e Cidadania*. (pp 1149-1157). Braga: Universidade do Minho, centro de estudos de comunicação e sociedade.

Gonçalves, M. (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação. Lisboa. Portugal.

Gupta, A. & State, M. (2006). Autismo: Genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 28 (Supl I): 29-38.

Howlin, P. (1998). Practioner review: psychological and educational treatments for autism. *Child Psychol. Psychiatry*. 39(3): 307-22

Jordan, R. (2000). *A educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of effective contact. *Nervous Child*, vol 2, 217-250.

Lampreia, C. (2007). A perspetiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*. 24(1). 105-114.

Lord, C. & Rutter, M. (2002). Autism and pervasive developmental disorders. In *Child and adolescent psychiatry: modern approaches*. 4ª Edição. Oxford, UK: Blackwall Publishing, 569-93.

Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro de autismo – ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.

Martins, T. (2016). *Promoção da comunicação através do uso dos símbolos SPC num adulto com deficiência intelectual*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal.

Matos, S. (2015). *Como desenvolver o vocabulário de uma criança com acentuadas perturbações autistas?* Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. Portugal.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*. 2 (2): 49-65.

Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L. & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista de Psicopedagogia*. 25 (78): 297-306

Nascimento, S. (2011). *Comunicação aumentativa e alternativa: o caderno de comunicação*. Tese de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro. Portugal.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nunes, D. & Sobrinho, F. (2010). Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo. *Revista Brasileira de Educação*. 16 (2): 297-312.

Oliveira, A. (2009). *Perturbação de Espectro de Autismo – A Comunicação*. Dissertação de Pós-graduação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Portugal.

Orrú, S. (2006). *A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa*. Tese de doutoramento. Piracicaba: UNIMEP

Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado de reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Pereira, E. (1999). *Autismo: O significado como processo central*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Pereira, M. (2006). *Autismo – uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro – Coleção biblioteca do Professor

Saad, A. & Goldfeld, M. (2009). A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 21 (3): 255-260.

Santos, S. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1ºCEB*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Portugal

Schmidt, C. & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*. 7(7): 111-120.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro de autismo*. Porto: Coleção Referência. Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Silva, A. (2012). *Promover a comunicação: projeto de intervenção*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Silva, R., Lopes-Herrera, S. & De Vito, L. (2007). Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 12 (4): 322-328

Silva, M. (2015). *Promoção da Comunicação Expressiva, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação – Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal.

Smith, D. (2008). *Introdução à educação especial – ensinar em termos de inclusão*. 5ª Edição. São Paulo. Artmed.

Ribeiro, I., Freitas, M. & Olivia-Teles, N. (2013). As perturbações do espectro do autismo – os avanços da biologia molecular. *Revista de Pediatria do Centro Hospitalar do Porto*. XXII (1): 19-24.

Telmo, I. & Ajudautismo (2006). *Formautismo, Manual de formação em autismo para professores e famílias*. APPDA – Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. Lisboa.

Teztchner, S. & Martinsen, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor.

Teztchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto. Porto Editora.

Teztchner, S., Brekke, K., Sjothun, B. & Grindheim, E. (2005). Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação*. 11(2): 151-184.

Vieira, P. (2012). *Desenvolvimento de competências da Comunicação Verbal através de um programa (GRID 2), em contexto familiar*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal.

Veloso, S. (2014). *A intervenção educativa nos alunos com perturbação do espectro do autismo*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Portugal.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum- A guide for parents and professionals*. London: Constable and company, Ltd.

ANEXOS

Anexo I
-
Consentimento informado



Exmo./a Encarregado/a de Educação de B:

Assunto: Pedido de consentimento informado de participação no projeto de final de curso da aluna Ana Carolina Almeida Lote, no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

1. Descrição:

O projeto intitula-se "Promoção da comunicação através do sistema de símbolos SPC numa criança com perturbação de espectro de autismo", tem como objetivo desenvolver e promover as competências comunicativas da criança com perturbação do espectro de autismo através do sistema de símbolos SPC. Com isto pretende-se desenvolver a comunicação através dos símbolos SPC, desenvolver a intencionalidade comunicativa através de uma tabela de comunicação, estabelecer interações comunicativas e desenvolver a oralidade.

2. Riscos:

Esta avaliação não acarreta riscos, já que a confidencialidade será assegurada e os processos de recolha não são intrusivos.

3. Confidencialidade

A informação obtida será estritamente confidencial.

Os resultados do estudo será objeto de análise podendo ser apresentados em eventos científicos, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes. Será criado um código de identificação da criança.

As fotografias, os vídeos e outro material obtido serão utilizados como documentos do projeto apenas em situações de formação ou eventos científicos relevantes para esta temática.

4. Acesso aos resultados e material do estudo

O material obtido será utilizado como documento do projeto, sendo possível o seu acesso por parte nomeadamente dos pais, criança e elementos responsáveis das instituições participantes.

5. Contacto

Caso tenha dúvidas ou queira colocar alguma questão sobre o estudo ou os procedimentos.

Ana Carolina Almeida Lote

918389889

carolina.lote@hotmail.com



CONSENTIMENTO

Li e compreendi toda a informação contida neste documento, tendo recebido uma cópia.
Concordo e aceito a participação do meu educando neste projeto.

Nome da criança: B

Nome do Encarregado de Educação: :

Assinatura do Encarregado de Educação _

Data 03/03/2016

Captação de fotos

Aceito a captação de fotos do meu educando para os fins deste projeto.

Compreendo e aceito que as fotos do meu educando possam ser apresentadas em eventos científicos relacionados com a temática do estudo, mas que a sua identidade nunca será revelada, contudo pode eventualmente ser reconhecido. Pode declinar que o seu filho apareça nas fotos a apresentar em eventos científicos.

Aceito

Data 03/03/2016 Assinatura _

Captação de vídeos

Aceito a captação de vídeos do meu educando para os fins deste projeto. Compreendo e aceito que as imagens do meu educando possam ser apresentadas em eventos científicos relacionados com a temática do estudo, mas que a sua identidade nunca será revelada, contudo pode eventualmente ser reconhecido. Pode declinar que o seu filho apareça nas imagens a apresentar em eventos científicos.

Aceito

Data 03/03/2016 Assinatura _

Comprovo que a informação contida neste documento foi lida e compreendida pelo encarregado de educação da criança referenciada, bem como foi entregue uma cópia do documento.

Gestora de caso:

Nome

Assinatura _

Data 03/03/2016

Anexo II

-

Tabelas de observações diárias

Primeira observação B.**27 de outubro de 2015**

Na primeira observação do B. trouxe um lote de animais de maneira a interagir com o ele e o conhecer. Quando o fomos buscar à sala da educadora veio logo ter connosco. O primeiro contacto foi realizado numa sala da creche com a Psicóloga da Intervenção Precoce

O B. identificou poucas imagens iguais, o seu tempo de concentração é reduzido. Fez birra para não fazer a tarefa e fez birra porque não queria sair da sala e voltar para ao pé da educadora

27/10/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Apresentação e Loto de animais		
Objetivos Específicos	Recursos Humanos/Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Identificação e nomeação de animais; – Treinar a perceção visual 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de animais 	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogo com o sujeito;

Segunda observação B.**3 de outubro de 2015**

O objetivo da atividade é averiguar se o B. conhece os animais. Não identifica os animais, mas aponta e reproduz alguns sons de alguns animais. O B. identifica o porco, o cão, o gato e reproduz o seu som.

3/10/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Puzzle de animais		
Objetivos específicos	Recursos Humanos/Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Estimular a discriminação visual – Identificar os animais 	<ul style="list-style-type: none"> – Puzzle de animais 	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogo com o sujeito – Apresentação do puzzle; – Identificação dos animais; – Interação com o sujeito para identificar os animais e o som que reproduzem
Nota: o B. identifica alguns animais: porco, cão e gato.		

Terceira observação B.**10 de novembro de 2015**

A tarefa para a sessão de hoje é constituída por estímulos, o visual e o auditivo. Tem como objetivo ouvir o estímulo sonoro e relaciona-lo com a imagem correspondente.

Por falta de recursos materiais na sala, a tarefa ficou sem efeito, sendo posta em prática na próxima sessão. Para a o B. não ficar sem atividade, brincamos um bocadinho com ele com uns cubos estavam na sala.

10/11/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens com som		
Objetivos específicos	Recursos Humano/Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Treinar a atenção concentração; – Associar a imagem ao respetivo som 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens com CD-ROM – Computador 	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogo com o sujeito; – Apresentação das imagens dos transportes; – Apresentação das imagens no ecrã do computador e respetivo som; – Identificar a imagem relativa ao som

Atividade alternativa

A atividade alternativa consistiu em manusear cubos de diferentes tamanhos. O B reagiu bem à atividade, gostou de manusear os cubos.

Com esta atividade alternativa deu para perceber que o B. tinha consciência dos tamanhos, conseguiu identificar o maior cubo e o mais pequeno.

Os cubos além de terem diferentes tamanhos, nas faces tinham imagens e estando corretamente alinhados, demonstravam uma história. Consoante o tamanho, os cubos tinham números.

Primeiro o B. começou por alinhar os cubos, na tentativa de organizar o espaço. Quando reparou que as faces que tinham imagens da história, tentou alinha-as consoante a história. A investigadora ajudou a organizar pela história e demonstrou-se contente pelo resultado.

10/11/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Cubos		
Objetivos Específicos	Recursos Humanos/Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Treinar a perceção visual; 	<ul style="list-style-type: none"> – Cubos 	<ul style="list-style-type: none"> – Manusear os cubos para perceber que tem vários tamanhos; – Dialogo com o sujeito para solicitar o cubo maior e o cubo mais pequeno; – Alinhar os cubos para formar uma história.

Quarta observação B.**17 de novembro de 2015**

O B. mostrou-se interessado e atento aos sons, no entanto o tempo de atenção foi reduzido. Reagiu bastante aos estímulos sonoros. Identificou o carro e o comboio, através do gesto de apontar.

17/11/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens com som associado		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Treino da atenção-concentração – Associar a imagem ao som respetivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Computador – CD-ROM – Loto de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogo com o sujeito; – Apresentação das imagens dos transportes; – Apresentação das imagens no ecrã do computador e respetivo som; – Identificar a imagem relativa ao som

Quinta observação B.
24 de novembro de 2015

O B. demonstrou-se bastante interessado com o horário e com os símbolos SPC. Apontou várias vezes para os símbolos para ouvir o nome. Mostrou interesse no velcro, estava sempre a colocar e a descolar o símbolo.

24/11/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Iniciação ao horário estruturado		
Objetivos específicos	Recursos Humanos/Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Explorar o horário estruturado; – Explorar os símbolos SPC; – Identificar os símbolos SPC; – Treinar a rotina diária; – Comunicar com os símbolos SPC; 	<ul style="list-style-type: none"> – Horário estruturado de funcionamento da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> – Diálogo com o sujeito; – Apresentação dos símbolos; – Exploração dos símbolos; – Identificação dos símbolos; – Resposta a questões para identificação dos símbolos; – Identificar a rotina do dia – Colocar a rotina diária no horário

Sexta observação B.
1 de dezembro de 2015

O B. demonstrou-se interessado nos símbolos. Ainda não houve nenhuma vontade da parte do B. de começar a verbalizar, no entanto é bastante interessado com os símbolos SPC. Cada vez que retira um símbolo analisa-o, aponta repetidamente para que a investigadora verbalize o nome do símbolo e depois cola-o no cartão.

1/12/2015		
Tempo da sessão: 9H00 – 10H00		
Local: Creche		
Atividade: Continuação da exploração do Horário Estruturado		
Objetivos específicos	Recursos Humanos/Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Explorar o horário estruturado; – Explorar os símbolos SPC; – Promover a utilização dos símbolos SPC para comunicar; – Reconhecer o significado dos símbolos – Treinar as rotinas diárias; 	<ul style="list-style-type: none"> – Horário estruturado de funcionamento da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos do horário; – Identificação dos símbolos; – Resposta a questões para identificação dos símbolos; – Colocar a rotina do dia

Sétima observação B.
12 de dezembro de 2015

Na sessão de hoje, a atividade teve como objetivo o B. explorar a tabela de comunicação. Mais uma vez mostrou interesse no velcro e nos símbolos, perdendo tempo a analisa-los.

Como conheceu símbolos novos, passou grande parte do tempo a apontar repetidamente para o símbolo para saber o seu nome.

Ainda não houve intencionalidade de verbalizar.

12/12/2015		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Iniciação à tabela de comunicação		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Explorar a tabela de comunicação; – Explorar os símbolos SPC; – Promover a utilização dos símbolos SPC para comunicar; – Identificar o significado dos símbolos SPC; – Desenvolver a intencionalidade comunicativa; 	<ul style="list-style-type: none"> – Tabela de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciação à tabela de comunicação aumentativa – Identificação dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos. – Resposta a questões para identificação dos símbolos;

Oitava observação B.**19 de janeiro de 2016**

Na sessão de hoje, o B. mostrou intencionalidade de verbalizar! Identificou o símbolo “sim”, após apontar repetidamente e a investigadora ter verbalizado “sim”, o B. verbalizou a palavra “sim”. Foi a primeira palavra verbalizada de forma perceptível do B. nas sessões.

Demonstrou-se especialmente interessado com os símbolos “sim”, “não” e “eu”.

19/01/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Tabela de comunicação, símbolos sociais, símbolos de ações		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Explorar os símbolos SPC; – Desenvolver a intencionalidade comunicativa; – Identificar símbolos sociais (olá, adeus,) – Identificar os símbolos sim e não; – Identificar símbolos de ações simples (comer, beber, vestir); 	<ul style="list-style-type: none"> – Tabela de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação dos símbolos; – Interação com o sujeito de forma a incentivar o uso dos símbolos; – Resposta a questões de forma a identificar os símbolos.

19/01/2016		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> • Usa o adulto para o objetivo final. • Encolhe os ombros quando não sabe 		<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não • Eu
Nota: As palavras ditas com o sistema SPC são verbalizadas. O B. aponta para o símbolo e verbaliza o que está a identificar.		

Nona observação B.

2 de fevereiro de 2016

Reunião com a mãe do B. para apresentar a intervenção.

Apresentou-se a tabela de comunicação e informamos a mãe que a tabela estará disponível para o B. levar para casa.

A mãe do B. informou que ele já verbaliza o nome do irmão e “mamã”. Referiu que trabalha bastante com o B. em casa e que o estimula bastante em casa com livro sobre animais, transportes e frutas.

02/02/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Reunião com a mãe do B.		
Objetivos Específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Capacitar a família para a utilização da tabela de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> – Mãe – Educadora – Gestora de caso Investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> – Explicar à mãe o benefício dos sistemas alternativos e aumentativos para o desenvolvimento da comunicação do B.

Décima observação B.**23 de fevereiro de 2016**

Na sessão de hoje o B. continuou com vontade de verbalizar.

Reconhece os símbolos e entrega consoante a investigadora vai pedindo. Ainda não solicita as ações entregando os símbolos, mas é algo a trabalhar.

Nomeia alguns animais como a vaca, cão, pato, gato, cavalo, porco. Quando não sabe o nome do símbolo, encolhe os ombros, demonstrando alguma intencionalidade comunicativa.

Apresenta algumas estereotipias quando reconhece o símbolo – abana as mãos e faz sons estridentes.

23/02/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Solicitar ações e exploração da tabela de comunicação		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Exploração da tabela de comunicação – Explorar símbolos da ações; – Treinar o ato de solicitar ações 	<ul style="list-style-type: none"> – Tabela de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação dos símbolos; – Identificação do significado dos símbolos; – Revisão dos símbolos já explorados na sessão anterior; – Solicitar ações, para que entenda o funcionamento da tabela.

23/02/2016		
Atividade: solicitar ações, solicitar símbolos e explorar a tabela de comunicação		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final – Encolhe os ombros quando não sabe. – Chora quando está frustrado 	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã 	<ul style="list-style-type: none"> – Cão – Gato – Pato – Cavalo – Burro – Piu-piu
<p>Nota: As palavras ditas com o sistema SPC são verbalizadas. O B. aponta para o símbolo para que a investigadora verbalize o símbolo.</p> <p>Após a investigadora verbalizar o símbolo o B. repete sempre</p>		

Décima Primeira observação B.

1 de março de 2016

O B. demonstrou interesse nos símbolos. Emitiu sons correspondentes aos animais e identificou alguns animais e algumas frutas. Identifica e nomeia todos os transportes de maneira pouco clara, mas perceptível (carro, moto, bicicleta, autocarro, avião, camião, helicóptero, barco).

01/03/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC com frutas, animais e transportes		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Explorar símbolos SPC; – Aumentar o vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> – Tabela de comunicação; – Símbolos SPC – Loto de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação dos símbolos; – Identificação do significado dos

<ul style="list-style-type: none"> – Nomear as frutas, animais e os transportes; – Separar por categorias 	<ul style="list-style-type: none"> de frutas; – Loto de imagens de animais; – Loto de animais de transportes 	<ul style="list-style-type: none"> símbolos; – Resposta a questões colocadas de forma a identificar os símbolos
---	---	---

01/03/2016		
Atividade: Loto de imagens SPC – frutas, animais e transportes		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final – Encolhe os ombros quando não sabe 	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá 	<ul style="list-style-type: none"> – Cão – Porco – Gato – Piu-piu – Vaca – Pato – Cavalo – Carro – Mota – Bicicleta – Autocarro – Avião – Camião – Helicóptero – Barco – Maçã – Banana – Morango
Nota: as palavras verbalizadas sem ajuda do sistema SPC são perceptíveis, as palavras verbalizadas com a ajuda do sistema SPC, não são totalmente perceptíveis.		

Décima Segunda observação B.**3 de março de 2016**

A avaliação pelo CRTIC foi solicitada pela gestora de caso do B. da equipa de intervenção precoce. Esta avaliação teve como objetivo o CRTIC avaliar o B. e averiguar quais as estratégias adequadas a utilizar na intervenção.

O CRTIC considerou que seria importante para o B. beneficiar de um modelo de ensino que convencie a organização e estruturação dos espaços e das atividades como instrumento promotor do sucesso (estrutura física e visual, horário individual, plano de trabalho e implementação de rotinas), com o objetivo de desenvolver a autonomia pessoal e social. As tarefas a realizar com a criança devem ser curtas, estruturadas e sequenciadas, com objetivos bem claros com suportes visuais e com recurso a materiais didáticos diversificados (jogos, puzzles, livros, materiais manipuláveis) com vista a aumentar a motivação, o ritmo de trabalho, os períodos de atenção e concentração e a desenvolver as diferentes áreas de aprendizagem (nomeadamente as locomotoras que são as que o B. revela pouca colaboração).

O CRTIC sugere a utilização de tecnologias de apoio – produtos de apoio, como sendo o computador da sala e software educativo gratuito ou o Tablet android com diversos jogos e aplicações didáticas. Sugere também a utilização de um sistema CAA.

03/03/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00 Local: Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC) Atividade: Avaliação do Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC)		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
– Avaliar quais os materiais indicados para utilizar com o B.	– CRTIC – TIC	

Décima Terceira observação B.**8 de março de 2016**

O B. na avaliação WPPSI IV, na parte do conhecimento, nomeia e conhece alguns conceitos. Identifica algumas partes do corpo em si próprio (nariz, olhos e cabelo).

08/03/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Avaliação WPPSI IV e aplicação de alguns jogos cedidos pelo CRTIC		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
Avaliação WPPSI IV: – Avaliar a cognição;	– Escala WPPSI IV – Tablet do CRTIC	– Utilização do Tablet do CRTIC para fazer jogos de encaixe, lotos de números e letras.

Décima quarta observação B.**10 de março de 2016**

O B. esteve muito recetivo aos símbolos SPC, identifica todos os animais e todas as ações. Nomeia todos os animais da quinta, de maneira perceptível.

Apresentou menos estereotípias na sessão de hoje.

Espera pela vez para continuar, coisa que não fazia.

10/03/2016		
Tempo da sessão: 10h00 – 11h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC – animais da quinta, animais selvagens e ações		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC; – Revisão dos símbolos; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Reconhecer as imagens dos animais; – Reconhecer as imagens relacionadas com as ações; 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens com animais da quinta, com animais da selva e com ações. – Tablet CRTIC - Lotos com números, Jogos de perceção visual e de encaixe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Apresentação dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar ações; – Nomear ações; – Associar a imagem ao animal correspondente; – Associar a ação à imagem correspondente;

10/03/2016		
Atividade: loto SPC – animais da quinta, animais selvagens e ações		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma 	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá 	<ul style="list-style-type: none"> – Todos os animais do loto dos animais da quinta

impercetível		
Nota: Apenas verbalizou os animais da quinta, no entanto identificou todos os animais da selva com ajuda da investigadora. Mostrou-se bastante recetivo aos símbolos das ações.		

Décima quinta observação B.

29 de março de 2016

No apoio de hoje as tentativas de verbalização do B. foram menores.

Esteve muito tenso na execução das tarefas no Tablet, nunca queria tocar com o próprio dedo no Tablet queria utilizar sempre a do adulto.

29/03/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC – Animais da quinta, animais da selva, alimentação e partes do corpo		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC; – Revisão dos símbolos; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Reconhecer as imagens dos animais; – Reconhecer as imagens 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens com animais da quinta, com animais da selva, com alimentação (pequeno-almoço, almoço e jantar) e partes do corpo; – Tablet CRTIC - Lotos com números, Jogos de percepção visual e de encaixe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Apresentação dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar os alimentos; – Identificar os alimentos para o pequeno-almoço; – Identificar os alimentos para o

relacionadas com a alimentação; – Reconhecer as partes do corpo		almoço e jantar; – Identificar partes do corpo; – Nomear partes do corpo; – Nomear os alimentos; – Associar a imagem ao animal correspondente; – Associar o alimento à imagem correspondente
--	--	---

29/03/2016		
Atividade: loto SPC – animais da quinta, animais selvagens, alimentação e partes do corpo		
Formas de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
– Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível	– Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá	– Todos os animais da quinta

Décima sexta observação B.**5 de abril de 2016**

Iniciamos a sessão com alguns jogos no Tablet, mas o B. rejeitou - preferiu os lotos.

Hoje o B. verbalizou pouco, fez os lotos com satisfação identificando os símbolos quando solicitado, espontaneamente hoje não o fez.

Fez birra quando não lhe dava a imagem para colocar no loto (quando não verbalizava o loto que pretendia, eu insistia para que o fizesse). Então, fez chorou e tirou os sapatos, para o acalmar coloquei a música “o balão do João” e a “Quinta do Tio Manel” que ele acompanhou a melodia a cantarolar.

A mãe do B. informou que ele já está a ser avaliado por um terapeuta da fala.

05/04/2016		
Tempo da sessão: 10h00 – 11h00 Local: Creche Atividade: Loto de imagens SPC – animais da quinta, animais selvagens e ações (continuação)		
Objetivos específico	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC; – Revisão dos símbolos; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Reconhecer as imagens dos animais; – Reconhecer as imagens relacionadas com 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens com animais da quinta e com animais da selva, – Loto com ações do dia-a-dia do Bruno – Tablet CRTIC - Lotos com números, – Jogos de percepção visual e de encaixe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar os animais – Identificar ações; – Associar a imagem ao animal correspondente; – Associar a ação à imagem correspondente

as ações da rotina diária;		
----------------------------	--	--

05/04/2016		
Atividade: loto SPC – animais da quinta, animais selvagens e ações		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível 	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá 	<ul style="list-style-type: none"> – Animais do loto de animais da quinta – Animais do loto de animais selvagens
Nota: identifica as ações do loto SPC das ações, mas não as verbaliza		

Décima sétima observação B.

21 de abril de 2016

A sessão caracterizou-se por várias tentativas do B. verbalizar. Na concretização dos lotos, o B. apontava para o símbolo que pretendia e identificava-o com uma linguagem perceptível.

Durante a sessão, eu perguntava ao B. qual era o símbolo que queria e ele apontava e nomeava os que já reconhecia. Os que não sabia apontava várias vezes para eu dizer e depois ele repetir e consolidar

21/04/2016		
Tempo da sessão: 10h00 – 11h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC – alimentação, frutas e brinquedos		
Objetivos específicos		
– Promover a	– Loto de imagens	– Revisão dos

utilização de símbolos SPC para comunicar; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Identificar as imagens da alimentação; – Identificar as imagens da fruta; – Identificar as imagens dos brinquedos;	SPC sobre a alimentação – pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar; – Loto de imagens SPC com frutas; – Loto de imagens SPC com brinquedos	símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar os símbolos da alimentação; – Identificar frutas; – Identificar brinquedos; – Associar a imagem à correspondente
--	--	--

21/04/2016		
Atividade: loto SPC – alimentação, fruta, brinquedos e social		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
– Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível	– Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite	– Leite – Pão – Café – Bolacha – Chocolate – Iogurte – Manteiga – Bolo – Ovo – Cereais – Sumo – Banana – Morango

		<ul style="list-style-type: none"> – Melancia – Limão – Pêssego – Laranja – Uva – Cereja – Melão – Maçã – Peixe – Sopa – Carro – Bola – Xilofone
--	--	---

Décima oitava observação B.**26 de abril de 2016**

Jogo de categorização para dividir os animais da quinta e os animais da floresta (objetivo era separar os animais). O B. mostrou-se bastante interessado na tarefa.

26/04/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC – animais, higiene e fruta		
Objetivos específicos	Recursos Humanos e Materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens SPC de animais; – Loto de imagens SPC sobre a higiene diária; – Lotos de imagens SPC com fruta; 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar os

vocabulário; – Identificar as imagens dos animais; – Identificar as imagens relacionadas com a higiene diária; – Identificar as frutas; – Categorizar os animais que vivem na quinta; – Categorizar os animais que vivem na floresta	– Categorização com animais da quinta e animais da floresta	símbolos dos animais da quinta e os animais selvagens; – Identificar símbolos da higiene diária; – Identificar frutas; – Associar a imagem à correspondente; – Separar os símbolos dos animais em categorias, os animais que vivem na quinta e os animais que vivem na floresta;
---	---	--

26/04/2016		
Atividade: loto SPC – animais, higiene e fruta		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
– Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível	– Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite	– Todos os animais – da quinta e selvagens – Todas as frutas

Décima nona observação B.**29 de abril de 2016**

A sessão foi caracterizada pela grande vontade de verbalizar por parte do B. Verbalizado todos os lotos solicitando de maneira perceptível as imagens que pretendia para colocar no loto. Apenas não verbalizou as imagens que não conhecia (algumas nos lotos de transportes e no loto de comportamentos sociais).

No loto de comportamento social identifica bem o símbolo referente ao “não sei” e acompanha-o de gesto.

Treino para o Bruno solicitar objetos e dizer “dá-me”. Mostra alguma imposição para dizer “dá-me” e chega a chorar e a fazer birra.

29/04/2016		
Tempo da sessão: 10h00 – 11h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC – social, meios de transporte, ações e animais		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC para comunicar; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Identificar as imagens relativas aos comportamentos sociais; – Identificar as imagens relativas 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens SPC com comportamentos sociais; – Loto de imagens SPC com transportes; – Lotos de imagens SPC com ações; – Categorização com animais da quinta e animais aquáticos 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar os símbolos da alimentação; – Identificar símbolos SPC dos comportamentos sociais; – Identificar símbolos SPC dos transportes;

aos meios de transporte; – Identificar as imagens relativas às ações;		– Associar a imagem à correspondente; – Separar os símbolos dos animais em categorias, os animais que vivem na quinta e os animais aquáticos
--	--	---

29/04/2016		
Atividade: loto SPC – social, meios de transporte, ações e animais		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
– Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível	– Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite	– Todos os símbolos dos lotos de símbolos sociais; – Todos os símbolos do loto de símbolos de meios de transporte; – Todos os símbolos dos lotos de símbolos de animais

Vigésima observação B.**3 De maio de 2016**

O B. esteve muito atento aos símbolos e bastante interessado na concretização dos lotos. No início, quando estava a preparar a sessão e a organizar os lotos começou a choramingar e a olhar para mim, como que a pedir para me despachar. Ainda esta muito relutante em solicitar ações (dizer “dá-me”).

No fim do que estava planeado para a sessão de hoje, fizemos uma revisão dos símbolos dos animais porque o Bruno agarrou no dossier que tem os símbolos SPC e começou a folhear. A página que lhe chamou a atenção foi a que tem os animais. Quando viu os animais começou a apontar e a nomear os seus nomes espontaneamente.

03/05/2016		
Tempo da sessão: 10h00 – 11h00		
Local: Creche		
Atividade: Loto de imagens SPC – Comportamentos sociais, higiene diária e frutas		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC para comunicar; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Identificar as imagens correspondentes a comportamentos sociais; – Identificar as imagens relativas 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens SPC com comportamentos sociais; – Loto de imagens SPC sobre a higiene diária; – Loto de imagens SPC com frutas 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar símbolos SPC dos comportamentos sociais; – Identificar símbolos SPC relativamente à higiene diária; – Identificar os símbolos SPC das

à higiene diária; – Identificar as imagens relativas às frutas;		frutas; – Associar a imagem à correspondente;
--	--	--

03/05/2016		
Atividade: loto SPC – símbolos sociais, higiene diária e fruta		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
– Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível	– Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite	– Todos os símbolos do loto de símbolos sociais; – Todas as frutas do loto de símbolos de frutas.

Vigésima primeira observação B.

5 de maio de 2016

O B. na sessão de hoje apresentou menos estereotipas que o normal, no entanto quando veio ter connosco veio em bicos de pés e emitiu sons estridentes.

No loto dos comportamentos sociais, identifica os símbolos e associa alguns ao seu gesto (olá, adeus, por favor, não sei).

05/05/2016		
<p>Tempo da sessão: 10h00 – 11h00</p> <p>Local: Creche</p> <p>Atividade: Loto de imagens SPC – Comportamentos sociais, transportes, animais aquáticos, brinquedos, divisões da casa e objetos do quarto</p>		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC para comunicar; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Identificar as imagens correspondentes a comportamentos sociais; – Identificar as imagens relativas aos transportes; – Identificar os animais aquáticos; – Identificar os brinquedos; – Identificar as divisões da casa; – Identificar os objetos do quarto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens SPC com comportamentos sociais; – Loto de imagens SPC sobre transportes; – Loto de imagens SPC com animais aquáticos; – Lotos de imagens SPC com brinquedos; – Loto de imagens SPC com divisões da casa; – Loto de imagens SPC com objetos do quarto 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Identificar os comportamentos sociais; – Identificar os transportes; – Identificar os animais aquáticos; – Identificar os brinquedos; – Identificar as divisões da casa e os objetos do quarto; – Associar a imagem à correspondente;

05/05/2016
Atividade: loto SPC – social, meios de transporte, animais aquáticas, brinquedos, divisões da casa e objetos do quarto

Formas de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma impercetível 	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite 	<ul style="list-style-type: none"> – Todos os símbolos da atividade

Vigésima segunda observação B.

10 de maio de 2016

O apoio de hoje do B. baseou-se na revisão dos símbolos SPC. Fez-se a revisão dos símbolos sobre a alimentação, frutas, brinquedos e transportes. O objetivo era fazer a revisão dos símbolos todos que o B. já possui no *dossier*, no entanto ele estava um pouco cansado e um pouco rabugento.

Hoje estava com uma linguagem pouco perceptível, aparentava estar cansado pois esfregou os olhos.

10/05/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00 Local: Creche Atividade: Loto de imagens SPC – pequeno-almoço, fruta, jantar/almoço, brinquedos e transportes.		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC para comunicar; – Aumentar a 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens SPC com alimentação – pequeno-almoço e almoço/jantar; 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso

<p>intencionalidade comunicativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aumentar o vocabulário; – Identificar as imagens relativas ao pequeno-almoço e ao almoço/jantar; – Identificar as imagens das frutas; – Identificar as imagens relativas aos brinquedos; – Identificar as imagens relativas aos transportes; – Nomear de maneira perceptível os símbolos dos lotos; 	<ul style="list-style-type: none"> – Loto de imagens SPC de fruta; – Loto de imagens SPC de brinquedos; – Lotos de imagens SPC de transportes 	<p>dos símbolos;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar os alimentos que constituem a sua alimentação; – Identificar as frutas; – Identificar os brinquedos; – Identificar os transportes; – Associar a imagem à correspondente, nomeando-a após a associação;
--	--	---

10/05/2016		
Atividade: loto SPC – alimentação (pequeno-almoço, almoço e jantar), fruta, brinquedos e transportes		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado – Canta de forma 	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite 	<ul style="list-style-type: none"> – Todos os símbolos da atividade

impercetível		
--------------	--	--

Vigésima terceira observação B.

12 de maio de 2016

A sessão foi caracterizada por duas atividades. A primeira foi a revisão de todos os símbolos SPC da tabela de comunicação, o B. identificou e nomeou todos. A segunda atividade foi a categorização de conceitos de beber e comer, para o B. dividir os símbolos que correspondiam a comida e os símbolos que correspondiam à bebida.

Na segunda atividade o B. demonstrou alguma dificuldade em generalizar os conceitos.

12/05/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade:		
<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos SPC – Categorização de conceitos de beber e comer 		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC para comunicar; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Dividir por categorias as imagens expostas; 	<ul style="list-style-type: none"> – Imagens com bebidas; – Imagens de comida; – Símbolo SPC de comer; – Símbolos SPC de beber 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Explicar ao B. as imagens que são para beber e as imagens que são para comer; – Ajudar o B. a identificar as

		imagens que são para comer e as que são para beber;
--	--	---

12/05/2016		
Atividade: revisão dos símbolos SPC e categorização de conceitos de beber e comer		
Forma de comunicação	Palavra verbalizada sem ajuda do sistema SPC	Palavra verbalizada com ajuda do sistema SPC
<ul style="list-style-type: none"> – Usa o adulto para o objetivo final; – Encolhe os ombros quando não sabe – Chora quando está frustrado Canta de forma impercetível	<ul style="list-style-type: none"> – Nome do irmão – Mamã – Bom dia – Xau-xau – Olá – Não – Boa noite 	<ul style="list-style-type: none"> – Todos os símbolos da tabela de comunicação

Vigésima quarta observação B.

17 de maio de 2016

O B. demonstrou ainda alguma dificuldade em generalizar os conceitos, mas depois de perceber o objetivo da atividade organizava os símbolos rapidamente nos seus sítios corretos.

17/05/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Categorização de conceitos de beber, comer e vestir		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Promover a utilização de símbolos SPC para 	<ul style="list-style-type: none"> – Símbolo SPC de comer; – Símbolos SPC 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão dos símbolos; – Interação com o

comunicar; – Aumentar a intencionalidade comunicativa; – Aumentar o vocabulário; – Dividir por categorias as imagens expostas; – Associar o alimento à categoria de “Comer”; – Associar a bebida à categoria de “Beber”; – Associar a roupa à categoria de “Vestir”	de beber; – Símbolo SPC de vestir; – Símbolos SPC de comida; – Símbolos SPC de roupa; – Símbolos SPC de bebidas;	sujeito para incentivar o uso dos símbolos; – Explicar ao B. as imagens que são para beber, as imagens que são para comer e as que são para vestir; – Ajudar o B. a identificar as imagens que são para vestir, para comer e para beber. – Incentivar a verbalização
---	--	---

Vigésima quinta observação B.

24 de maio de 2016

17/05/2016
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00 Local: Creche Atividade: Avaliação SGS II

O B. foi reavaliado pela escala de avaliação do desenvolvimento global SGS II – Schedule of Growing Skills II para averiguar se a intervenção está a ser positiva.

A escala de desenvolvimento aplicada permite a comparação da idade do desenvolvimento à idade cronológica, até aos 60 meses. No quadro seguinte, pode-se comparar o resultado obtido em idade de acordo com as várias áreas avaliadas:

Área avaliada	Idade correspondente ao desenvolvimento atual
Áreas locomotoras	Não colaborou
Áreas manipulativas	30 Meses
Áreas visuais	36 Meses (Com itens 85, 86 e 87 de qualidade)
Audição e linguagem	30 Meses (Com itens 191 e 192 de qualidade)
Fala e linguagem	24 Meses
Interação social	24 Meses (Com item 153 de qualidade)
Autonomia pessoal	18 Meses
Funções cognitivas	30 Meses

O B. quando foi avaliado a primeira vez pela SGS II, não pontou na área da fala e linguagem. Na segunda avaliação pontuou e teve a idade correspondente a 24 meses, apesar de ainda estar abaixo da sua idade é um ponto positivo porque revela que a intervenção foi positiva.

Vigésima sexta observação B.

31 de maio de 2016

O B. tem bastante interesse nos símbolos e em imagens, tem muito interesse pela área visual. Quando viu que trazia imagens diferentes dos símbolos SPC, perdeu um bocado de tempo para observa-las e apontou para que a investigadora dissesse o que significavam para que aprender e examinar a informação.

31/05/2016		
Tempo da sessão: 9h00 – 10h00		
Local: Creche		
Atividade: Categorização de imagens – comer e beber		
Atividade 1: Categorização de imagens – comer e beber		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
– Identificar as ações;	– Símbolos SPC com comida e bebida;	– Colocar os símbolos no

<ul style="list-style-type: none"> – Diferenciar as ações; – Categorizar as ações; – 	<ul style="list-style-type: none"> – Imagens gráficas com ações relativas ao comer e beber – Fotografias de pessoas e animais a comer e a beber 	<p>campo de visão do B. e solicitar um de cada vez um símbolo para comer e posteriormente para beber;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Solicitar ao B. que continue a tarefa sem a ajuda da investigadora.
---	---	---

Esta tarefa demorou algum tempo, pois o B. teve alguma dificuldade em compreender o objetivo. Para ajudar o B. utilizamos o símbolo “eu quero” várias vezes e alguns objetos da sala para que este perceba-se o significado da interação.

O B. não conseguiu realizar a tarefa sozinho, para não haver frustração no fim da tarefa realizado um loto que é algo que o B. gosta bastante.

Atividade 2: Construção frásica simples (três elementos)		
Objetivos específicos	Recursos humanos e materiais	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> – Selecionar os símbolos dos verbos e ações; – Colocar os símbolos no cartão de frase pela ordem correta e não retirar sem ordem da investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tabela de comunicação – Símbolos SPC – Cartão de frase 	<ul style="list-style-type: none"> – Colocar no campo de visão do B. várias ações, verbos e sujeitos (fotos da família ou animais). – Demonstrar ao B. a ordem correta da frase. – Solicitar ao B. os símbolos a colocar no cartão

		onde se irá formar a frase;
--	--	--------------------------------

Anexo III
-
Relatório Avaliação SGS II



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Relatório de avaliação pela escala de desenvolvimento Schedule Growing Skills II

Nome: E

Data de nascimento: 24-06-2013

Idade: 35 meses

Filiação:

Creche / JI / Domicílio / Ama:

Dia (s) de Avaliação: 24 de maio de 2016

Local de Avaliação: Creche

Motivo da Avaliação: Reavaliação

Entidade Referenciadora: Psicóloga da IP e a estagiária

Avaliador (es): Psicóloga. Esteve presente a estagiárias de educação especial (Carolina Lote).

Relatório síntese:

O E é uma criança com 33 meses e foi reavaliado pela escala de avaliação do desenvolvimento global SGS II - Schedule of Growing Skills II, aplicada pelas técnicas da Equipa Local de Intervenção Precoce de

A escala de desenvolvimento aplicada permite a comparação da idade do desenvolvimento à idade cronológica, até aos 60 meses. No quadro seguinte, pode-se comparar o resultado obtido em idade de acordo com as várias áreas avaliadas:

Área avaliada	Idade correspondente ao desenvolvimento atual
- Áreas locomotoras	Não colaborou
- Áreas manipulativas	30 meses
- Áreas visuais	36 meses (Com itens 85, 86 e 87 de qualidade)
- Audição e linguagem	30 meses (Com itens 191 e 192 de qualidade)
- Fala e linguagem	24 meses
- Interação social	24 meses (Com item 153 de qualidade)
- Autonomia pessoal	18 meses
- Funções cognitivas	30 meses

Criança que colabora com satisfação nas tarefas exceto nas provas locomotoras. Demonstra competências na linguagem receptiva com aumento considerável de vocabulário. Diz muitas palavras soltas dentro do contexto e já inicia pequenas frases de duas palavras: "Está aqui", "Já está". Repete as palavras verbalizadas.

Demonstra grande interesse e facilidade na construção de puzzles... (boas competências e memória visuais). Gosta de ver livros.

Acompanha as rotinas da sala e aceita estar no grupo. No entanto, ainda não se notam tentativas espontâneas de interação com os grupos. No grupo tem atividades isoladas e não manifesta as necessidades relacionadas com o controlo dos esfíncteres.

Tem-se notado um aumento das estereotipias das mãos quando está satisfeito ou que vai fazer uma atividade do seu agrado.



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Criança muito receptiva às aprendizagens e em progresso constante.

9 de junho de 2016

Anexo IV

-

Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP)



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

PIIP

Nome da Criança: B

Proc Nº: Supra numerário

Equipa Local de Intervenção (ELI) Pombal

Coordenador da ELI

Morada

Contactos

Responsável de Caso

Contactos

Data do início do PIIP 27/07/2015

Datas Previstas para a Avaliação 16/09/2016



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

1. IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS ENVOLVIDOS NO PIIP

Nome	Actividade/Função/Outro	Serviço a que pertence	Contacto
	Mãe		
	Educadora		
	Psicóloga da IP		

2. REGISTO DOS ENCONTROS/REUNIÕES DA FAMÍLIA COM OS TÉCNICOS

Quem esteve presente	Motivo	Local	Data
Mãe, educadora de apoio e psicóloga da IP	Resposta ao pedido de apoio. Entrega de relatórios de avaliação	Domicílio	07/04/2015
Mãe e psicóloga da IP	Entrega de documentos para o processo e início do preenchimento da ficha de caracterização.	Domicílio	28/04/2015
Mãe, educadora da turma e psicóloga da IP	Avaliação e início do PIIP. Troca de informações.	Creche	27/07/2015
Mãe, educadora da turma, estagiária de educação especial e psicóloga da IP	Análise em conjunto do funcionamento da tabela de comunicação. Informei que o apoio irá ser bissemanal.	Creche	02/02/2016
Mãe, estagiária de educação especial, docentes do CRTIC e psicóloga da IP	Avaliação no CRTIC com diversos programas e materiais	CRTIC	03/03/2016
Mãe e psicóloga da IP	Troca de informações. Assinatura da declaração de consentimento	Local de trabalho	14/07/2016
Mãe, educadora e psicóloga da IP	Avaliação do PIIP	Creche	16/09/2016


Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
3. COM QUEM VIVE O BRUNO

Nome	Parentesco	Idade	Observações
	Pai	44 anos	
	Mãe	40 anos	
	Irmão	14 anos	

4. PESSOAS COM AS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR

Identificação	Contacto
	-
	-

5. SERVIÇOS COM OS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR

Identificação	Contacto
Consulta de desenvolvimento	
Extensão de saúde	
Hospital pediátrico de Coimbra	



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

6. A FAMÍLIA DO E

Preocupa-se	É capaz de resolver	Precisa de ajuda	Data
- A ausência de linguagem expressiva			27/07/2015
- O seu desenvolvimento global			27/07/2015
- Rejeitar alimentos novos			27/07/2015

7. O B

Gosta de....	Onde	Quando	Com quem	Data
- Ouvir música	Em casa e na escola	Lhe é proporcionada essa atividade	Sozinho ou em grupo	27/07/2015
- Brincar com carros	Em casa e na escola	Lhe é proporcionada essa atividade	Sozinho	27/07/2015
- Jogar bola	Em casa	Lhe é proporcionada essa atividade	Sozinho ou com irmão	27/07/2015
- Legos/encaixes	Em casa e na escola	Lhe é proporcionada essa atividade	Sozinho	27/07/2015

8. AVALIAÇÃO DO B

Instrumentos usados na avaliação	Aplicados por...	Local	Data
Softwares e materiais específicos adaptados	CRTIC	Agrupamento de escolas	03/03/2016
WPPSI IV (Escala de inteligência pré escolar)	Psicóloga da IP e estagiária de educação especial		08/03/2016
SGS II (Schedule of growing skills II) – Escala de desenvolvimento	Psicóloga e estagiária de educação especial		24/05/2016



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

9. O B

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comunicação/linguagem			
Linguagem expressiva/receptiva	Emitte sons agudos e repetidos. Identifica alguns objetos familiares	Não verbaliza	27/07/2015
	Identifica e nomeia objetos, animais, cores e formas Entende e executa pequenas ordens Constrói pequenas frases	Em generalizar alguns conhecimentos	09/09/2016
Autonomia/			
Alimentação	Come por mão própria alguns alimentos	Não usa os talheres. Come preferencialmente com a mão	27/07/2015
		Não aceita alimentos sólidos e/ou novos	27/07/2015
		Seleciona e categoriza no prato os alimentos por cores e texturas recusando alguns	27/05/2015
Alimentação	Ainda seleciona alguns alimentos	Já come um pouco de tudo	09/09/2016
Higiene e vestuário	Aceita e gosta das rotinas relacionadas com a higiene	Necessita de apoio e supervisão nas atividades relacionadas com a sua higiene pessoal	09/09/2016
	Descalça os sapatos	Ainda não veste algumas peças de roupa de forma autónoma	09/09/2016
	Começa (em casa a dar sinal das suas necessidades	Não controla os esfíncteres Não antecipa a necessidade de ir ao bacio	09/09/2016
Socialização			
Com os adultos	Relacionar-se de forma afetuosa com o adulto Aprecia o contacto físico (carinho, beijinhos...)		27/07/2015
Com os pares	Aceita estar no grupo e responde à solicitação	Não inicia a interação	09/09/2016



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Cognição			
	Demonstrar competências acima da idade nas áreas visuais, de perceção e memória visuais	Na generalização e alguns conhecimentos Na abstração	09/09/2016

Motor			
Motricidade fina	Usa o lápis e caneta	Ainda não faz a preensão correta	27/07/2016
Motricidade global	Desloca-se de forma autónoma no espaço	Anda em bicos de pés Não colabora nas atividades motoras (saltar, pés coxinho...)	15/07/2016
Motricidade global	Usa com destreza os brinquedos do parque infantil (escorrega...)	Não colabora muito nas atividades de motricidade impostas (saltar...)	09/09/2016

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comportamento			
Comportamento adaptativo	Adequar o comportamento ao meio ambiente e ao momento	Em lidar com ambientes barulhentos (grita e chora) Dificuldades em aceitar algumas mudanças de rotinas	27/07/2016 27/07/2016
Comportamento adaptativo	Integra-se perfeitamente no grupo e adequa espontaneamente o comportamento à situação vivida Aceita mudanças imprevistas	Em diminuir o comportamento de isolamento (está no grupo mas muitas vezes isoladamente)	09/09/2016



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

OUTROS DADOS RELATIVOS À SAÚDE DE I

Ver	-
Ouvir	Realizou exames auditivos. Sem complicações.
Outros	-



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

9. OBJECTIVOS DO PIIP

data:

O que queremos atingir (objectivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)	Quando pensamos atingir	Avaliação com a família	
				Data	Nível de satisfação
- Aumento de vocabulário	Família, educadora e técnica da ELI	Conversa espontânea, histórias, tabela de comunicação...	Junho de 2016	27/07/2015	2
- Diversificação e aceitação de alimentos novos	Família e escola	Introdução gradual de novos alimentos	Junho de 2016	27/07/2015	2
Níveis de avaliação: NA – Deixou de ser objectivo/necessidade 1- Objectivo não atingido 2- Mantém-se o objectivo 3- Objectivo foi atingido mas não de acordo com a satisfação da família 4 – Objectivo parcialmente atingido 5- Objectivo atingido de acordo com a satisfação da família					



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

PLANO DE TRANSIÇÃO

vai frequentar a Escola a partir de.

O que precisamos de desenvolver a partir de //
(6 meses antes da mudança de contexto)

Ações a desenvolver com a criança	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Ações a desenvolver com a família	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Com a creche/jardim de infância/escola/outra situação	Quem faz?	Quando	Local	Observações

QUE INFORMAÇÃO/DOCUMENTAÇÃO PARTILHAR

Tipo de informação	Quando	Com quem



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

A PREENCHER PELA FAMÍLIA

✓ Participámos na elaboração do PIIP	X
✓ Estamos de acordo com o PIIP	X
✓ Concordamos em fazer parte desta equipa e em colaborar na implementação do PIIP	X
✓ Temos em nosso poder um exemplar deste plano	X

Assinatura dos pais ou seu representante legal:

Data 16/09/2016

ASSINATURA DOS OUTROS ELEMENTOS QUE INTERVÊM NO PIIP

Nome	Assinatura
Psicóloga)	
(Educadora)	

Data: 16/09/2016

Anexo V
-
Relatório da avaliação CRTIC

CRTIC -
Centro de Recursos TIC para a Educação Especial

Relatório de Avaliação

Nome: B

Ano de Escolaridade: Creche

Escola: Creche

O B foi avaliado em contexto de CRTIC, a pedido da psicóloga da ELI e da mãe, que estiveram presentes aquando do processo de avaliação, em conjunto com a estagiária de educação especial que também acompanha a criança em contexto escolar.

O B é uma criança com dificuldades ao nível das competências locomotoras, fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal.

Para avaliar o B foi utilizado um computador fixo com ecrã tátil de 15,6 polegadas, colocado em braço articulado para melhor posicionamento junto da criança, e software promotor de diferentes competências e adequado ao seu perfil educativo.

O B revelou ser uma criança curiosa e colaborante, conseguindo responder positivamente a todas as tarefas propostas. Seguiu ordens simples; utilizou o clicar e arrastar em ecrã tátil com ajuda; mostrou satisfação e agrado na realização das atividades, apresentando simultaneamente algumas estereotipias das mãos, verbalizou alguns sons.

Assim, atendendo ao perfil educativo da criança e às dificuldades demonstradas em diversos domínios aquando da avaliação, o CRTIC considera que:

- A par do plano de intervenção já traçado (apoio da intervenção precoce), seria importante que o B beneficiasse de um modelo de ensino que convencie a organização e estruturação dos espaços e das atividades como instrumento promotor do sucesso (estrutura física e visual, horário individual, plano de trabalho e implementação de rotinas), com vista a desenvolver a sua autonomia pessoal e social.

- As tarefas a realizar com a criança deverão ser curtas, estruturadas e sequenciadas, com objetivos bem claros, com suportes visuais e com recurso a materiais

didáticos diversificados (jogos, puzzles, livros, materiais manipuláveis, entre outros) com vista a aumentar a motivação, o ritmo de trabalho, os períodos de atenção e concentração e a desenvolver as diferentes áreas de aprendizagem, nomeadamente as áreas locomotoras, onde a criança revela pouca colaboração.

- A utilização de tecnologias de apoio – produtos de apoio, como sendo o computador da sala de aula e software educativo gratuito ou o tablet android com diversos jogos e aplicações didáticas que o CRTIC disponibilizou ao longo do ano letivo, será uma mais-valia importante.

- A utilização de um sistema de CAA gratuito também se traduz numa boa ferramenta. Para Android aconselhamos o PT MagicContact (<http://www.ptmagiccontact.com>) e para Windows o software Araword (<http://sourceforge.net/projects/araword/>)

Poderão, ainda, descarregar software gratuito para sistema Android em:

<https://appsportugal.com/categoria/educacao/>

https://play.google.com/store/apps/category/EDUCATION/collection/topselling_free

<https://play.google.com/store/search?q=anismo&c=apps>

<https://play.google.com/store/search?q=crian%C3%A7as&c=apps> <https://play.google.com/store/search?q=crian%C3%A7as&c=apps>

Pombal, 30 de junho de 2016
















A Equipa do CRTIC

Anexo VI
















-

Lotos SPC










Loto SPC de animais da quinta

cão 	gato 	cabra 	galinha 	coelho 
cavalo 	carneiro 	abelha 	porco 	pássaro 
vaca 	pinto 	caracol 	pato 	burro jumento 






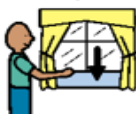










Loto SPC de animais selvagens

elefante 	girafa 	gorila 	leão 	rinoceronte 
tigre 	zebra 	macaco 	Canguru 	camelo 
urso 	koala 	gaivota 	lagarto 	cobra 

Loto SPC de animais aquáticos

tartaruga 	hipopótamo 	baleia 
rã 	pinguim 	peixe 
polvo 	foca 	golfinho 

Loto SPC de Ações

dançar 	sentar-se 	correr 	cheirar 
escrever 	fechar a janela 	beber 	empurrar 
limpar a mesa 	comer 	chutar 	apontar 
cortar 	martelar 	desenhar 	subir 







vestir 	construir 	conduzir 	escorregar 
nadar 	brincar 	cozinhar 	escovar o cabelo 
andar de barco 	lavar as mãos 	dormir 	limpar a cara 
tomar banho 	arrumar 	saltar à corda 	cantar 

Loto SPC de Alimentação













Pequeno-almoço e Lanche

pão 	bolacha 	leite 	ovo mexido 
torrada 	manteiga 	bolachas 	iogurte 
cereal 	pacote de sumo 	queijo 	chocolate quente 
doce 	leite com chocolate 	bolo 	batido 












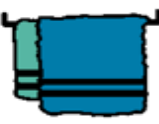



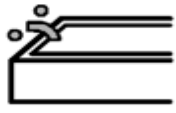




Almoço e Jantar

pão 	arroz 	frango 	ovo 
sopa 	peixe 	esparguete 	pizza 
carne 	hamburger 	sandes 	salada 
ovo estrelado 	sumo 	puré de batata 	batatas fritas 













Loto SPC – Fruta

maçã 	limão 	ameixas 	cereja 
laranja 	melancia 	ananás 	pêssego 
uvas 	banana 	morango 	melão 












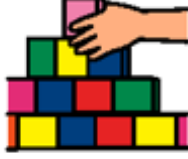
Loto SPC – Higiene

lavatório 	escova 	lavar os dentes 	papel higiénico 	tomar banho 
champô 	pasta de dentes 	sabão 	cotonete 	sanita 
lavar as mãos 	toalha 	limpar a cara 	escova de dentes 	escovar o cabelo 
banheira 	cortar as unhas 	secador 	pente 	secar as mãos 








Loto SPC – Meios de Transporte

carro de polícia 	carro de bombeiros 	navio 	barco 
Mota 	carro 	ambulância 	autocarro 
avião 	bicicleta 	tractor 	helicóptero 

Loto SPC – Brinquedos

boneca 	triciclo 	peluches 	bola 
xilofone 	puzzle 	plasticina 	lego 
livro de colorir 	balões 	carrinho 	construir 

Loto SPC – Social

bom dia 	por favor 	adeus 	amigo 	olá 
Desculpe 	Não quero 	brincar 	obrigado 	eu 
família 	está bom! 	não sei 	boa noite 	sim 
rapaz 	mulher 	não quero 	homem 	rapariga 2 